

Le langage écrit chez l'enfant bilingue

Bilinguisme, bilittérature et production narrative

Dissertation
zur Erlangung der Würde einer Doktorin der Philosophie
vorgelegt der Philosophisch-Historischen Fakultät
der Universität Basel

von

Mirjam Egli Cuenat

von

Basel, Wald (Kanton Zürich) und Les Enfers (Kanton Jura)

Basel 2008

Originaldokument gespeichert auf dem Dokumentenserver der Universität Basel
edoc.unibas.ch

Dieses Werk ist unter dem Vertrag „Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz“ (CC BY-NC-ND 3.0 CH) lizenziert.
Die vollständige Lizenz kann unter
creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/
eingesehen werden.

Genehmigt von der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel, auf Antrag
von Prof. Dr. Georges Lüdi und Prof. Dr. Maya Hickmann

Basel, den 13. Mai 2005

Der Dekan
Prof. Dr. Emil Angehrn

INDEX DES TABLEAUX.....	4
INDEX DES GRAPHIQUES	5
AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS	7
0 INTRODUCTION	9
I BASES THEORIQUES : BILINGUISME, BILITTERATIE ET PRODUCTION TEXTUELLE	14
0 INTRODUCTION	14
1 UNE APPROCHE GLOBALE DU BILINGUISME ET DE LA BILITTERATIE	15
1.1 <i>Etre bilingue: des définitions aux profils</i>	15
1.1.1 Définitions du bilinguisme	15
1.1.2 Profils du bilinguisme	16
1.2 <i>De la « compétence bilingue » aux capacités et activités langagières chez les personnes bilingues</i>	20
1.2.1 « Le bilingue est un tout »	20
1.2.2 La notion de capacités langagières	21
1.2.3 Des capacités langagières complémentaires, asymétriques et variables	25
1.2.4 Le degré d'autonomie des langues: interférence, transfert, parler bilingue	27
1.2.5 Langue maternelle – L1 / L2 – langue d'origine / langue d'accueil	29
1.3 <i>Contextes sociaux du bilinguisme</i>	30
1.3.1 Patterns de la socialisation bilingue	31
1.3.2 Le bilinguisme comme phénomène social: la notion de diglossie	32
1.3.3 Les représentations sociales: une dimension contextuelle médiatrice	36
1.4 <i>Bilinguisme et littératie</i>	38
1.4.1 La littératie: un concept aux facettes multiples	38
1.4.2 La littératie: une (r)évolution cognitive et linguistique	39
1.4.3 La littératie en contextes: modèles idéologiques vs modèles autonomes.....	42
1.4.4 Evénements, pratiques et activités de littératie.....	43
1.4.5 Des pratiques de littératie quotidiennes aux pratiques scolaires	45
1.4.6 Pratiques de bilittératie	46
1.5 <i>Devenir bilingue: regards sur le bilinguisme et la bilittératie chez l'enfant</i>	49
1.5.1 Quelques distinctions importantes dans la recherche sur le bilinguisme enfantin	50
1.5.2 Bilinguisme simultané vs successif et le facteur de l'âge	52
1.5.3 Du rôle des pratiques langagières familiales dans le bilinguisme précoce	55
1.5.4 Les enfants bilingues à l'école – modèles d'éducation et approches de la bilittératie	58
1.5.5 L'acquisition de la littératie chez des enfants bilingues dans le contexte familial ou extra-scolaire	64
1.5.6 L'hypothèse de l'interdépendance et l'hypothèse de l'interlangue	68
1.6 <i>Conclusions</i>	72
2 POINT FOCAL: PRODUCTION TEXTUELLE AUTONOME ET BILITTERATIE	74
2.1 <i>Les enfants face aux défis la production de textes étendus</i>	74
2.1.1 Retour sur les difficultés du langage écrit selon Vygotski	74
2.1.2 Langage écrit vs langage oral	76
2.1.3 Apprendre à écrire des textes: maîtriser un nouveau médium et de nouvelles formes d'activités langagières	80
2.2 <i>Approches de la production textuelle monologique et de son développement</i>	85
2.2.1 Une activité cognitivement exigeante: modélisations du processus d'écriture et de son développement	85
2.2.1.1 <i>Un modèle du processus de la production écrite: Flower & Hayes (1980)</i>	85
2.2.1.2 <i>Le développement du processus de rédaction</i>	87
2.2.1.3 <i>Processus de production écrite chez les bilingues et les apprenants d'une langue seconde</i>	89
2.2.2 Le texte: trace d'une activité langagière située	91
2.2.3 Le texte narratif	97
2.3 <i>Cohésion et connexion dans le texte monologique: aspects théoriques et développementaux</i>	103
2.3.1 L'introduction des référents et l'établissement de la cohésion référentielle: aspects théoriques et développementaux	104
2.3.1.1 Aspects théoriques	104
2.3.1.2 Aspects développementaux	107
2.3.2 Connexion par organisateurs textuels – aspects théoriques et développementaux	126
2.3.2.1 Aspects théoriques	126
2.3.2.2 Aspects développementaux	133
2.4 <i>Etudes sur la production textuelle monologique, écrite et orale, chez les enfants bilingues</i>	140
2.4.1 Un champ de recherche en pleine expansion	141
2.4.2 Le développement narratif chez les enfants bilingues: interdépendance, décalages, autonomie et influences contextuelles	142
II L'ENQUETE.....	150
1 INTRODUCTION: OBJECTIFS, CHOIX METHODOLOGIQUES, QUESTIONS DE RECHERCHE ET PROCEDURE	150
1.1 Objectifs	150
1.2 Choix méthodologiques	150

1.3 Questions de recherche	152
1.4 Procédure	153
2 LE CONTEXTE SOCIÉTAL DE LA BILITTÉRATIE: LA SITUATION LINGUISTIQUE SUISSE	154
2.1 <i>Quelques données démo-linguistiques</i>	154
2.2 <i>A propos des relations entre Suisse romande et Suisse alémanique</i>	157
2.3 <i>Dialecte et allemand standard en Suisse alémanique: la situation diglossique</i>	160
2.3.1 Une répartition fonctionnelle en mouvement	160
2.3.2 Représentations et attitudes	162
2.3.3 Deux langues ou deux variantes d'une même langue?	162
2.3.4 Les conditions de l'acquisition scolaire et préscolaire de l'allemand standard par les enfants dialectophones	165
2.4 <i>Grandir francophone en Suisse alémanique et germanophone en Suisse romande</i>	167
3 LE CONTEXTE FAMILIAL DE LA BILITTÉRATIE	170
3.1 <i>Les enfants ayant participé à l'enquête</i>	170
3.1.1 Sélection des participant(e)s	170
3.1.2 Quelques caractéristiques des deux groupes d'enfants	171
3.2 <i>Recueil et traitement des données sociolinguistiques</i>	173
3.2.1 Méthodes choisies: questionnaires et interviews	173
3.2.3 Remarque sur le statut des données recueillies	174
3.3 <i>Regards sur les pratiques langagières et de littérature familiales</i>	176
3.3.1 Pratiques de bilittératie chez les enfants	176
3.3.2 Pratiques de bilittératie chez les parents	182
3.3.3 L'usage des langues en famille	183
3.3.4 Résumé et discussion des tendances observées	185
4 LES TEXTES PRODUITS PAR LES ENFANTS BILINGUES	190
4.1 <i>Dispositif expérimental, recueil et traitement des données linguistiques</i>	190
4.1.1 Tâches et matériaux	190
4.1.2 Procédure de recueil	191
4.1.3 Remarques sur la nature des données recueillies	193
4.1.4 Corpus et transcription	194
4.1.5 Démarche analytique et statistiques	195
4.2 <i>Mesures globales: longueur des textes et proportion de constructions subordonnées</i>	198
4.2.1 Conventions de segmentation des textes et calcul des subordonnées	198
4.2.2 Longueur des textes en unités propositionnelles	202
4.2.3 Proportion moyenne de constructions subordonnées	206
4.3 <i>Première mention des référents animés</i>	208
4.3.1 Introduction et procédures d'analyse	208
4.3.2 Formes indéfinies – référents animés	210
4.3.3 Première mention des personnages secondaires	211
4.3.4 Première mention des personnages principaux	215
4.3.5 L'usage des noms propres – un repère pour l'orientation vers les pratiques de littérature	221
4.3.5.1 Adéquation des noms propres pour l'introduction des protagonistes	221
4.3.5.2 Diversité et variation dans le choix des noms propres	224
4.3.6 Forme et structure syntaxique: analyse translinguistique de la première mention du garçon	226
4.3.7 Adéquation de l'introduction des référents: comparaison avec les enfants monolingues et diglossiques	231
4.3.8 Résumé et discussion des résultats concernant l'introduction des référents animés	232
4.4 <i>Cohésion: maintien de la référence au protagoniste humain</i>	236
4.4.1 Introduction et procédures d'analyse	236
4.4.2 Formes nominales vs formes pronominales	239
4.4.3 Anaphores zéro et dislocations	241
4.4.3.1 Anaphores zéro	244
4.4.3.2 Dislocations	248
4.4.4 Formes, rôles grammaticaux et impact du co-texte local	253
4.4.4.1 Formes et rôles grammaticaux	254
4.4.4.2 Formes et impact du co-texte gauche	255
4.4.4.3 Formes, relations de rôles grammaticaux et impact du co-texte gauche	257
4.4.5 Stratégies référentielles	259
4.4.6 Résumé et discussion des résultats concernant le maintien de la référence au protagoniste humain	270
4.5 <i>Connexion par organisateurs textuels</i>	274
4.5.1 Introduction et procédures d'analyse	274
4.5.2 Quantité et densité d'organismes textuels	278
4.5.3 Diversité d'organismes textuels	281
4.5.3.1 Inventaire des organisateurs textuels	281
4.5.3.2 Calcul de la diversité	286
4.5.4 Répartition par catégories	289
4.5.5 Spécificités translinguistiques: comparaisons avec les monolingues	302
4.5.5.1 <i>Da / là</i> : spatial et temporel	302

4.5.5.2 Et / und + anaphore zéro	306
4.5.5.3 Subordonnants temporels et non temporels	309
4.5.6 Résumé et discussion des résultats concernant la connexion par organisateurs textuels	311
5 <i>Vers une articulation entre textes et pratiques de littératie familiales: pistes de réflexion</i>	316
5.1 L'approche qualitative	316
5.2 Jonas, un enfant bilingue vivant en Suisse romande qui ne sait pas qu'il sait écrire en allemand	317
5.2.1 Repères biographiques	317
5.2.2 Les textes	318
5.2.3 Commentaire des textes	319
5.3 Simon, Charlotte et Catherine: variabilité des pratiques de littératie et de la production textuelle	321
5.4 Quelques corrélations statistiques	323
III CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES	326
1 RESUME DES PRINCIPAUX RESULTATS	326
1.1 Contextes sociétaux et représentations sur les pratiques de littératie	326
1.2 Analyses des textes	327
1.2.1 Mesures globales : longueur et subordination	327
1.2.2 Première mention des référents animés	328
1.2.3 Maintien de la référence au personnage central	329
1.2.4 Connexion par organisateurs textuels	330
1.2.5 Paramètres textuels analysés et enjeux normatifs liés à la construction de la littératie	331
1.3 Articulations entre capacités de production textuelle et contextes sociétaux	331
2 SPECIFICITES DU PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE LA DOUBLE LITTERATIE CHEZ LES ENFANTS BILINGUES	
DANS UN CONTEXTE D'ACQUISITION PARTIELLEMENT NON GUIDE	333
2.1 Correspondances au développement monolingue	333
2.2 Parallélismes : traces du principe de l'interdépendance	333
2.3 Adaptation des moyens discursifs à la variabilité translinguistique : traces d'un apprentissage différencié et conditions d'un appui mutuel entre les langues	334
2.4 Décalages : traces de la vulnérabilité des procédures en cas de surcharge	335
2.5 Equivalences fonctionnelles : traces d'un travail de construction à étayer davantage	336
3 PERSPECTIVES DE RECHERCHE	336
4 ENJEUX PEDAGOGIQUES ET DE POLITIQUE EDUCATIONNELLE	338
IV BIBLIOGRAPHIE	340
V ANNEXES	355
1 Conventions de transcription	355
1.1 Conventions de transcription des textes oraux	355
1.2 Conventions de normalisation des textes écrits	355
2 Prénoms [changés] des enfants et professions des parents	356
3 Textes d'enfants bilingues et repères biographiques	357
3.1 Simon (9 ;3) : un enfant bilingue développant une forme orale de littératie en dialecte	357
3.1.1 Simon : repères biographiques	357
3.1.2 Textes de Simon	358
3.2 Charlotte (9;6) : une enfant bilingue développant peu sa littératie en langue familiale	361
3.2.1 Charlotte : repères biographiques	361
3.2.2 Textes de Charlotte	362
3.3 Catherine (9;5) : une enfant bilingue développant une double littératie	365
3.3.1 Catherine : repères biographiques	365
3.3.2 Textes de Catherine	366
4 Exemples de textes écrits par des adultes	370
4.1 Allemand (femme suisse alémanique)	370
4.2 Français (femme suisse romande)	370
5 Recueil des données – déroulement et consignes	372
5.1 Mise en train : explication orale du jeu JENGA	372
5.2 Consignes pour la production des textes narratifs	372
6 Supports imagés pour le recueil des données narratives	374
6.1 Frog-Story	375
6.2 Cat-Story	387
7. Questionnaires	400
7.1 Questionnaire pour les parents	400
7.2 Questionnaire à remplir avec l'enfant	413
7.3 Questionnaire pour l'interview semi-directive avec la mère	414
8 Tableau: fréquences relatives de l'usage des langues chez les parents	416

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1: enfants de langue allemande en Suisse romande et enfants de langue française en Suisse alémanique de 5 à 9 ans	167
Tableau 2: usage des langues en famille par des enfants de langue allemande en Suisse romande et enfants de langue française en Suisse alémanique de 5 à 9 ans	168
Tableau 3: constellations langagières des couples.....	172
Tableau 4: pratiques de bilittératie: lectures, écriture, histoires & médias.....	176
Tableau 5: attitudes des mères face aux pratiques de lecture et d'écriture des enfants: moyennes.....	180
Tableau 6: pratiques de bilittératie chez les parents	182
Tableau 7a: abonnement de journaux chez les parents	183
Tableau 7b: usage des langues en famille.....	184
Tableau 8: synopsis d'un exemple de déroulement du recueil	193
Tableau 9: aperçu du corpus des textes analysés	194
Tableau 10: aperçu des variables dépendantes et indépendantes soumises à l'analyse quantitative.....	196
Tableau 11: corrélations entre la longueur des textes en nombre total de propositions (TOT PROP).....	204
Tableau 12: corrélations entre la longueur des textes en nombre total de propositions (TOT PROP).....	204
Tableau 13: nombre moyen d'unités propositionnelles chez les enfants bilingues et monolingues (diglossiques)	206
Tableau 14: formes d'introductions des référents animés	209
Tableau 15: Formes utilisées pour l'introduction des référents (fréquences moyennes)	211
Tableau 16: répartition des formes utilisées pour introduction personnages principaux	217
Tableau 17: diversité des formes d'introductions contenant un prénom	224
Tableau 18: choix des prénoms pour le protagoniste principal selon les groupes et l'appartenance culturelle des prénoms	225
Tableau 19: nombre de constructions existentielles et prédicatives accompagnant l'introduction du garçon	230
Tableau 20: codage des mentions ultérieures du garçon	238
Tableau 21: fréquence moyenne des formes nominales et pronominales utilisées pour les mentions ultérieures du garçon.....	239
Tableau 22: formes et rôles grammaticaux (fréquences moyennes) utilisés pour les mentions ultérieures du garçon.....	254
Tableau 23: formes, co-textes et relations de rôles syntaxiques (fréquences moyennes).....	257
Tableau 24: valeurs indicatives pour le classement par stratégie référentielle	262
Tableau 25: schéma d'analyse - organisateurs textuels	275
Tableau 26: liste des organisateurs textuels / connecteurs relevés dans les textes des enfants bilingues en Suisse alémanique	283
Tableau 27: liste des organisateurs textuels / connecteurs relevés dans les textes des enfants bilingues en Suisse romande	284
Tableau 28: moyenne des types d'organismes textuels par catégorie (sans <i>et</i> / <i>und</i>) chez les bilingues	286
Tableau 29: corrélations entre variables linguistiques et l'index de fréquence des pratiques de littératie en langue familiale chez les bilingues	324

INDEX DES GRAPHIQUES

Graphique 1: types de textes écrits indiqués pour la langue d'origine	177
Graphique 2: types de textes écrits indiqués pour la langue d'accueil	178
Graphique 3: types de textes écrits indiqués pour le dialecte	178
Graphique 4: types lectures indiquées pour la langue d'origine	179
Graphique 5: types lectures indiquées pour la langue d'accueil	180
Graphique 6: longueur moyenne des textes en unités propositionnelles	202
Graphique 7: nombre d'unités propositionnelles par individu dans les textes écrits chez les bilingues en Suisse alémanique	203
Graphique 8: nombre d'unités propositionnelles par individu dans les textes écrits chez les bilingues en Suisse romande	203
Graphique 9: nombre moyen d'unités propositionnelles chez les enfants monolingues suisses romands et suisses alémaniques (diglossiques)	206
Graphique 10: taux moyen de propositions subordonnées	207
Graphique 11: fréquence moyenne d'introductions indéfinies des référents animés	210
Graphique 12: fréquence moyenne des introductions indéfinies des personnages secondaires	212
Graphique 13: fréquence moyenne de la mention des personnages secondaires	214
Graphique 14: introduction des personnages principaux vs des personnages secondaires: taux moyens des formes indéfinies	216
Graphiques 15a et 15b: première mention du garçon en fonction de la position (marquage global) et du marquage local de la nouveauté chez les monolingues francophones et les diglossiques germanophones	227
Graphique 16: première mention du garçon en fonction de la position (marquage global) et du marquage local de la nouveauté chez les bilingues en Suisse alémanique	228
Graphique 17: première mention du garçon en fonction de la position (marquage global) et du marquage local de la nouveauté chez les bilingues en Suisse romande	228
Graphiques 18 et 19: fréquence moyenne d'introductions adéquates chez les monolingues et les bilingues	231
Graphique 20: fréquence moyenne de formes pronominales utilisées pour les mentions ultérieures du garçon	240
Graphique 21: fréquence moyenne de formes pronominales utilisées pour les mentions ultérieures du garçon	240
Graphique 22a: taux moyen de formes zéro utilisées pour les mentions ultérieures du garçon chez les bilingues	244
Graphique 22b: fréquence moyenne de formes zéro utilisées pour les mentions ultérieures du garçon chez les monolingues	245
Graphique 23: fréquence moyenne de dislocations utilisées pour les mentions ultérieures du garçon chez les bilingues	248
Graphique 24: fréquence moyenne des dislocations utilisées pour les mentions ultérieures du garçon chez les monolingues et diglossiques (y compris les mentions conjointes du garçon et du chien/ singe)	249
Graphique 25: formes et co-textes (fréquences moyennes) pour les mentions ultérieures du garçon	255
Graphique 26: formes et co-textes (fréquences moyennes) pour les mentions ultérieures du garçon	255
Graphique 27: stratégies référentielles chez les bilingues en Suisse alémanique (SA)	264
Graphique 28: stratégies référentielles chez les bilingues en Suisse romande (SR)	264
Graphique 29: nombre moyen d'organismes textuels chez les bilingues	278
Graphique 30: densité des organisateurs textuels chez les bilingues (nombre d'organismes divisé par nombre d'unités propositionnelles)	279
Graphique 31: quantité de <i>et puis / et après, und dann / und nachher, und denn / und nochhär</i> par nombre de propositions principales chez les bilingues	280
Graphique 32: nombre moyen de types d'organismes textuels (sans <i>et / und</i>) chez les bilingues	286
Graphique 33: fréquence moyenne des organisateurs textuels par catégorie dans les textes écrits (100% = tous les organismes textuels)	290
Graphique 34: fréquence moyenne des différents types de <i>et / und</i> dans les textes écrits (100% = nombre moyen de <i>et / und</i>)	293
Graphique 35: fréquence moyenne des différents usages de <i>et / und</i> dans les textes oraux (100% = nombre moyen de <i>et / und</i>)	296
Graphique 36: fréquence moyenne des organisateurs textuels par catégorie dans les textes oraux chez les bilingues	296
Graphique 37: nombre moyen de <i>da / là</i> en position initiale de proposition (temporel et spatial) chez les bilingues	305
Graphique 38: nombre moyen de <i>da / là</i> en position initiale de proposition (temporel et spatial) chez les enfants monolingues et diglossiques	305
Graphique 39: coefficient moyen de <i>et + anaphore zéro</i> par unités propositionnelles chez les bilingues	306
Graphique 40: coefficient moyen de <i>et + anaphore zéro</i> par unités propositionnelles chez les enfants monolingues de Suisse romande	307

Graphique 41: nombre moyen de subordonnants (temporels et non temporels) par unités propositionnelles chez les bilingues.....	310
Graphique 42: nombre moyen de subordonnants temporels et non temporels par unités propositionnelles chez les monolingues / diglossiques	311

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS

La présente étude porte sur la double acquisition du langage écrit chez quarante enfants bilingues¹, suisses germanophones et francophones âgés de neuf à dix ans. Scolarisés dans la langue territoriale, mais non dans la langue qu'ils parlent dans leur foyer parental, ils acquièrent le langage écrit de façon « sauvage », non guidée, dans leur langue familiale. Le maintien de la langue d'origine repose donc largement entre les mains des familles qui procurent des conditions plus ou moins favorables à son développement.

Cette problématique ne relève pas du seul domaine de la recherche scientifique sur l'acquisition de la *littérature* chez des bilingues, recherche qui ne se préoccupe que depuis peu de temps des apprentissages extrascolaires et vernaculaires. Il s'agit aussi d'un problème pratique d'une actualité brûlante dans le contexte des mouvements migratoires propres à notre époque. L'enjeu politique et éducationnel propre à la problématique des enfants étudiés ici est important: la Suisse, état officiellement quadrilingue, régule les relations entre les langues par le principe de l'unilinguisme territorial. Ce principe implique que le système éducationnel public est monolingue, à de rares exceptions près. Par l'application rigide de ce principe, l'Etat ne fournit aucun appui institutionnel aux enfants bilingues locuteurs de deux langues nationales, alors que ces bilingues pourraient jouer un rôle de médiateurs linguistiques important, puisqu'ils font le lien entre le multilinguisme sociétal et le plurilinguisme individuel². Par ce travail, je voudrais contribuer à remettre en question ce principe, souscrivant par ailleurs entièrement aux réflexions de Lüdi & Py:

« A condition qu'il soit pédagogiquement soutenu, le bilinguisme n'est pas seulement un atout et une chance pour les enfants concernés, mais pour l'ensemble de la société d'accueil. A l'inverse, un bilinguisme mal géré peut entraîner des coûts sociaux considérables. Il ne s'agit nullement de déposséder les migrants de leur bilinguisme et de leur biculturalisme si nous exigeons qu'il faut responsabiliser les systèmes éducatifs et la société d'accueil entière de leur gestion et de leur valorisation ». (Lüdi & Py 2002, 186)

Mon enquête a été en grande partie élaborée dans le contexte d'un projet de recherche sur le développement du langage écrit chez des enfants suisses monolingues et bilingues francophones et germanophones en âge de fréquenter l'école primaire. Ce projet, soutenu de 1995 à 1998 par le Fonds National pour la Recherche Suisse (FNRS)³ a été co-dirigé par les professeurs Georges Lüdi (Romanisches Seminar de l'Université de Bâle) et Annelies Häcki-Buhofer (Deutsches Seminar de l'Université de Bâle) et élaboré avec la collaboration scientifique de Regula Schmidlin et moi-même⁴.

¹ Dans la présente étude le terme de *bilinguisme* sera utilisé plutôt que celui de *plurilinguisme*, courant de nos jours pour caractériser toutes les situations d'éducation impliquant plus d'une langue. *Plurilinguisme* serait adapté dans la mesure où les enfants ayant participé à l'enquête se servent de trois variétés – de l'allemand, du dialecte suisse alémanique et du français. J'ai toutefois décidé de maintenir *bilinguisme* et *bilingue* pour bien mettre en évidence un facteur déterminant du point de vue éducationnel : l'existence d'une culture linguistique double – familiale et scolaire.

² Baetens Beardsmore (1986, 5)

³ Intitulé original du projet: « Entwicklung der Schriftlichkeit bei ein- und zweisprachigen Kindern: ein Vergleich zwischen schriftlichen und mündlichen Erzählfähigkeiten französisch- und deutschsprachiger monolingualer und bilingualer Kinder im Volksschulalter in der Schweiz ».

⁴ Pour plus de détails cf. Häcki Buhofer, Schmidlin & Egli 1999, Schmidlin 1999 et Lüdi 1997.

La recherche FNRS faisait elle-même partie d'un projet plus large, lancé par le *Réseau scientifique sur le langage écrit et la littérature*, mandaté par Fondation Européenne pour la Science (*ESF Network on written language and literacy*)⁵. Ce projet, intitulé *ESF pilot study on early writing*⁶, s'intéressait au développement du langage écrit et à sa différenciation progressive du langage oral informel de tous les jours; il consistait à étudier la relation entre les capacités de production narrative écrite et orale chez des enfants unilingues de 7, 9 et 11 ans à travers différentes langues (néerlandais, catalan, italien, français et allemand).

Je voudrais remercier de tout cœur les personnes qui ont contribué à ce travail: mon directeur de thèse, Georges Lüdi, de son soutien constant durant toute la période consacrée à l'élaboration de la présente recherche; ma co-directrice, Maya Hickmann, du chaleureux accueil à l'Université de Paris V et de ses précieux conseils en matière de recueil et d'analyse des productions narratives; Annelies Häcki-Buhofer de l'accompagnement toujours très stimulant dans le cadre du projet FNRS; Regula Schmidlin et Claude Gauthier de leur soutien à la fois professionnel et amical; Alexandre Duchêne de son travail de lecture engagé, de nos discussions fructueuses ainsi que du recueil des textes auprès des adultes francophones. Simona Pekarek Doehler, Katja Müller et Lilli Papaloïzos qui, chacune à différents moments et avec un investissement très personnel, m'ont aidée à franchir des obstacles dans l'écriture; Colette Guye, Isabel Kamber, Barbara Lukzak et Kerstin Schmidt de la collaboration au recueil et à la transcription des données bilingues ; Daniel Guéneux de sa contribution à l'élaboration de la CAT-Story et Lilli Knechtle de la réalisation du graphisme ; Michael Mittag de son aide à la préparation des calculs statistiques ; Marianne Graf de son appui très personnel dans la tâche de jongler avec les contraintes de l'univers de la recherche et celui de la pratique professionnelle; mes parents, Ruth et Heinz Egli-Schaufelberger, ainsi que mes frères, Christian, Benedict et Michael, de leur constant encouragement durant toutes ces années ; Philippe Cuenat de son aide, de sa patience, de son amour et de son humour ; la petite Louise qui est venue ensoleiller la dernière étape de ce travail.

Un grand merci, finalement, aux enfants bilingues et à leurs parents, grâce auxquels cette recherche a pu être réalisée.

⁵ Le Réseau scientifique a été créé en 1992 par un groupe de chercheurs « who were conscious of the need to explore the cultural and psychological processes involved in the development, acquisition, and use of written language from a wide range of disciplines, including the anthropology of writing, the history of culture and of the diffusion and teaching of writing in modern Europe » (Pontecorvo 1997, XVI).

⁶ Pour plus de détails sur le projet pilote, cf. notamment Verhoeven 1993.

0 INTRODUCTION

« *Il iete unfua a'pouti Garso il saple Max. Il ave ou Ciat epi ün Cönui. Max epi lou ciat gi sapel Belo dochme. La Cönui sote deoch du Wech epi ale gelköpar dodch. Max epi Belo cheweite. epi il gachde dol Wech⁷...* »

« *Es war einmal ein Bub. Er hate ein Hund und ein Frosch im Glas. Eines Abends als der Bub ins Bett musste, sprang der Frosch aus dem Glas. Am nächsten Morgen wachten sie auf und der Bub sah nichts mer im Glas. Der Hund und der Bub suchten und suchten...* »

(Charlotte, 9 ans)⁸

Ces deux débuts de récits ont été rédigés par une élève bilingue de neuf ans environ, fille de parents francophones vivant en Suisse alémanique. Conformément au principe de territorialité, traditionnellement appliqué dans la majeure partie des quatre régions linguistiques suisses, cette enfant fréquente une école locale unilingue. De ce fait, elle n'apprend à lire et à écrire que dans sa langue scolaire, l'allemand; elle ne bénéficie d'aucune instruction scolaire officielle dans sa langue familiale et son entrée dans la *littérature*⁹ en français s'accomplit ainsi de façon non guidée.

L'acquisition « sauvage », non guidée¹⁰, du langage écrit en langue familiale, parallèle à celle en langue scolaire est un phénomène qui concerne un nombre croissant d'enfants dans une société caractérisée par la mobilité et le pluralisme des cultures, compte tenu de la faible présence de structures éducatives publiques adaptées au bilinguisme précoce. Nombreuses sont les questions que se posent parents, éducateurs et politiciens confrontés à la scolarisation des enfants bilingues: faut-il appuyer une langue et laisser se développer « naturellement » l'autre? et laquelle? la langue d'origine parlée au sein de la famille ou bien la langue d'accueil? les enfants bilingues transfèrent-ils des compétences d'une langue à l'autre? lesquelles? ou sont-ils handicapés par le fait d'être scolarisés dans une langue et pas dans l'autre? devrait-on soutenir pédagogiquement les enfants en leur donnant

⁷ Transcription normalisée « Il [? y] était une fois un petit garçon il s'appelait Max. Il avait un chien et puis une grenouille. Max et puis le chien qui s'appelle Bello dormaient. La grenouille sortait [= ? sautait] dehors du verre et puis allait quelque part d'autre [= ? dehors]. Max et puis Belle *cheweite* [= ? (se) réveillaient]. Et puis ils regardaient dans le verre. »

⁸ Tous les prénoms des enfants ont été changés.

⁹ La *littérature*, terme calqué sur l'anglais *literacy*, comporte à la fois une composante individuelle: la capacité de se servir du langage écrit, aussi bien pour la lecture que pour l'écriture – et une composante sociale: les fonctions et les pratiques de l'écrit dans la vie quotidienne et leur inscription dans un contexte socio-culturel et historique donné (cf. notamment Painchaud 1992, 56 et Barton 1994, 32). Je discuterai ce terme de manière plus approfondie au chapitre 1.4.1 de la partie théorique.

¹⁰ Le terme d'acquisition *non guidée* et ses synonymes d'acquisition « sauvage » ou « naturelle » ou encore d'acquisition « en milieu social » désigne des processus d'apprentissage sans accompagnement pédagogique, alors que « la notion de guidage désigne le cas où l'on tente d'influencer le processus volontairement et systématiquement, en s'appuyant sur des méthodes d'enseignement données » (Klein 1989, 31). La distinction n'est de toute évidence pas absolue; comme le fait remarquer Klein: « Evidemment il y a parfois enseignement dans l'acquisition non guidée, par exemple quand on corrige explicitement une faute de l'apprenant, quand on lui fournit les désignations pour certains objets ou qu'on lui explique une construction. » (op. cit., 32). A l'inverse, on aurait tort de cloisonner dans la salle de classe par l'étiquette « guidé » tous les processus de l'acquisition langagière pédagogiquement accompagnée (notamment l'acquisition de l'écrit!) et d'en exclure les processus d'apprentissage extrascolaire; il s'agit donc d'un *continuum*.

simultanément accès à la *littératie* dans deux langues? quelles seraient les conséquences non seulement pédagogiques, mais également linguistiques, cognitives, identitaires, pédagogiques, politiques, économiques d'un tel choix opéré dans l'éducation linguistique de l'enfant? Ces questions restent souvent sans réponses ou sollicitent des réflexions pour le moins controversées. La solution actuellement la plus courante est la scolarisation monolingue dans la langue majoritaire.

Dans la littérature de recherche, nous le verrons plus loin, on s'accorde à dire que la double acquisition du langage écrit par des enfants bilingues est un problème éminemment complexe dont l'exploration et la théorisation ne sont encore qu'à leurs débuts. L'intrication des facteurs entrant en jeu – allant du contexte socioculturel plus large jusqu'aux attitudes et aux pratiques langagières quotidiennes des familles et enfants concernés – est invoquée pour expliquer des résultats à première vue contradictoires: pour certains enfants, la scolarisation dans une langue autre que celle principalement parlée en famille représente un obstacle presque infranchissable; pour d'autres, cette démarche constitue un enrichissement qui ne les empêchera pas de développer plus tard des capacités élevées dans les deux langues; d'autres encore s'assimilent complètement à la langue majoritaire, délaissant ou développant peu leur langue d'origine. Pour la recherche contemporaine, il résulte de ce constat la nécessité d'adopter une vision interdisciplinaire et d'étudier de près des segments bien définis d'enfants bilingues – des bilingues appartenant à des tranches d'âge délimitées et partageant certaines conditions éducatives et socioculturelles – tout en s'appuyant sur des bases empiriques soigneusement établies.

Dans la présente étude, l'acquisition « sauvage » de la double *littératie* sera abordée par le biais de la *production de textes*. Je tenterai de répondre ainsi aux trois questions suivantes:

- dans quelle mesure des enfants bilingues, scolarisés uniquement dans leur langue scolaire, acquièrent-ils dans leur langue familiale, non-scolaire, une *littératie* et, notamment, des capacités à produire des textes?
- dans quelle relation se trouvent les capacités à produire des textes en langue familiale et en langue scolaire?
- quel est le rapport entre la performance écrite et orale dans chacune des variétés et les pratiques langagières familiales?

Quarante enfants bilingues en classe de troisième primaire (soit neuf ans environ), dont la moitié était scolarisée en Suisse romande et l'autre en Suisse alémanique ont été interviewés dans une situation contrôlée: leur tâche consistait à raconter oralement et par écrit une histoire d'après deux jeux d'images dont l'un est la *Frog-Story* – utilisée, comme nous verrons plus loin, par de très nombreuses équipes de chercheurs en acquisition discursive monolingue et bilingue – et l'autre la *Cat-Story*, structurellement similaire et spécialement dessiné pour les besoins de cette recherche (cf. les images en annexe V.6). Les cinq récits, deux écrits (en allemand et en français) et trois oraux (allemand, français, dialecte), projettent une sorte de « photographie instantanée » des capacités de production textuelle de chaque enfant dans toutes les variétés dont il dispose.

Les 192 récits écrits et oraux formant l'ensemble du corpus seront analysés par rapport à une série de paramètres discursifs qui jouent un rôle important dans l'acquisition de la capacité à produire des textes: l'introduction des référents, le maintien de la référence et la connexion par organisateurs

textuels / connecteurs. Les résultats de ces analyses textuelles seront mis en rapport avec des facteurs contextuels, rassemblant, d'une part, des informations sur l'environnement linguistique et socioculturel plus large, d'autre part, des renseignements provenant directement des parents et des enfants sur l'usage des langues et des médias en famille, renseignements recueillis au moyen de questionnaires et d'interviews individuels semi-directifs.

Les enfants bilingues suisses, francophones-germanophones, sur lesquels porte cette recherche peuvent a priori être considérés comme une population de bilingues privilégiés du fait que l'allemand et le français jouissent du statut de langue nationale et que toutes deux sont également valorisées sur le marché du travail national et international. Mais comme tous les enfants éduqués dans le contexte de la *diglossie* suisse alémanique, ils se voient confrontés à la difficulté supplémentaire qu'en Suisse alémanique les interactions langagières de tous les jours se déroulent principalement en dialecte, alors qu'on se sert d'abord de l'allemand standard pour lire et pour écrire (rarement pour parler). Mon étude vise à approfondir cette problématique du milieu diglossique dans la mesure où elle s'intéresse d'une part aux enfants de parents francophones grandissant en Suisse alémanique et, d'autre part, au cas inverse, donc aux enfants de parents dialectophones grandissant en Suisse romande. Si le premier groupe est guidé par l'école dans son apprentissage de l'allemand standard, les enfants des parents germanophones en Suisse romande, dans leur apprentissage extrascolaire et non guidé du langage écrit, se trouvent face à une variété standard considérablement différente du dialecte dans lequel ils communiquent en famille. Une quatrième question de recherche s'ajoute alors aux trois questions précédemment évoquées:

- quelles différences peut-on observer entre des enfants élevés dans deux contextes diglossiques différents (enfant de parents germanophones en Suisse romande et des enfants de parents francophones en Suisse alémanique?)

On aura compris que je défendrai ici une vision *holistique* du bilinguisme et de la littératie. A la suite, notamment, des travaux de Hakuta (1986), Hamers & Blanc (2000), Lüdi & Py (2002), Heath (1982), Street (1984, 2003), Barton (1994), le bilinguisme et la littératie sont définis non seulement comme des facultés ou comme des techniques, mais également comme un ensemble de pratiques ou d'activités langagières à la fois individuelles et socialement situées. Cette approche théorique nous aidera à comprendre les enjeux de la double littératie et des conditions de son apprentissage. Elle nous permettra également de replacer la production autonome d'un texte narratif, privilégiée par cette recherche, dans un contexte social et culturel donné.

Deux types de variables linguistiques et pragmatiques, essentielles dans l'exercice d'une activité langagière monologique que l'enfant doit apprendre à gérer de manière autonome et sans appel à la coopération de ses interlocuteurs, sont examinées dans ce travail. D'une part la *cohésion référentielle*: elle fait appel à la capacité de l'enfant de tenir compte de l'état de savoir d'un interlocuteur absent et de gérer la répartition de l'information dans le texte. D'autre part, la *connexion textuelle*: elle vise la capacité de hiérarchiser les informations et d'établir des liens entre les énoncés, liens qui dépassent le simple enchaînement linéaire. Ces capacités qui se développent tardivement dans l'enfance ont été amplement étudiées à travers différentes langues. J'ai choisi de m'appuyer sur des recherches d'inspiration fonctionnaliste et translinguistiques (Karmiloff-Smith 1981, Hickmann 1995, 2003,

Berman & Slobin 1994) ainsi que sur des approches de type socio-cognitif d'inspiration vygotskienne (Bronckart *et al.* 1985 ou Schneuwly 1988). En combinant ce type d'analyses avec des réflexions sur le contexte familial et le contexte sociétal ainsi qu'avec des éléments de la théorie de l'acquisition d'une langue seconde, en particulier le modèle de l'*interlangue* (Selinker 1972, Klein 1989, Gass & Selinker 1994), j'espère également contribuer à différencier un modèle fréquemment invoqué dans le contexte de l'éducation des enfants bilingues: l'hypothèse de *transfert* et de l'*interdépendance* développée par Cummins (1979, 2000).

En proposant, d'une part, une analyse fine des capacités de production textuelle des enfants bilingues dans leurs différentes langues et, d'autre part, des informations sur leur contexte socioculturel ainsi que sur leurs pratiques langagières (médiatisées par leurs représentations et celles de leurs parents), la présente étude se caractérise ainsi par un pluralisme des méthodes. A la base, cette méthodologie combinée s'inspire des écrits du psychologue russe Vygotski (notamment 1934 / 1985) qui, envisageant le langage humain comme un pont entre le cognitif et le social, dirigent le regard vers les conditions sociales qui président à son émergence et à son développement. En tentant de réconcilier une approche sociolinguistique d'inspiration ethnographique (Hymes 1979) et une approche psycholinguistique d'inspiration fonctionnaliste, mon étude vise à souligner la nature *située* des capacités discursives observées (même si elles ont été produites dans un cadre expérimental), capacités qui sont développées à partir d'expériences langagières et de systèmes de valeurs individuels et simultanément profondément ancrés dans le contexte social environnant. L'articulation de ces différentes dimensions doit se faire de manière prudente et fera l'objet d'une discussion dans le travail.

Mon approche, aussi globale soit-elle, implique certains choix:

- le centre d'intérêt étant les acquis du langage écrit en langue familiale et l'usage que les enfants font de cette langue dans leur vie quotidienne, l'accent est mis du point de vue sociolinguistique sur le pôle de la famille, contrairement à de nombreuses études qui privilégient exclusivement le pôle de l'école.
- la priorité sera donnée à la comparaison des capacités de production textuelle en langue scolaire et en langue familiale chez les mêmes individus, en prenant très au sérieux l'idée de l'*interlangue* et celle de la variation intra-individuelle. On gagne ainsi une impression globale des capacités dans toutes les variétés. Ponctuellement, dans la mesure où cela nous aidera à interpréter les résultats d'analyse, j'aurai toutefois recours aux corpus des récits oraux et écrits produits par des enfants monolingues et diglossiques du même âge dans le cadre du projet de recherche mentionné dans l'avant-propos.

Les chapitres qui suivent seront organisés de la manière suivante: j'exposerai dans un premier volet les orientations théoriques ainsi que les résultats de la recherche actuelle dont s'inspire mon dispositif d'enquête. J'argumenterai d'abord en faveur d'une approche holistique du bilinguisme et de l'acquisition de la double *littératie*; je me focaliserai ensuite sur l'activité de production textuelle – écrite et orale – et le développement des capacités langagières et cognitives nécessaires à l'accomplissement de cette activité, chez les enfants monolingues d'un côté et les enfants bilingues de l'autre. Le second volet sera entièrement consacré à ma propre démarche empirique. Après une brève introduction précisant les objectifs et les questions de recherche, on trouvera une caractérisation des

deux contextes sociolinguistiques (Suisse romande vs Suisse alémanique). Ensuite, l'analyse quantitative de l'enquête débutera par une description de la population des enfants ayant participé à cette recherche, description qui sera suivie des résultats de l'enquête sociolinguistique par questionnaires. Après l'exposé du dispositif expérimental conçu pour recueillir les textes, nous passerons aux analyses quantitatives suivant les variables de la *cohésion* et de la *connexion* textuelles, présentées dans le volet théorique. Les résultats de ces analyses seront suivis d'une réflexion quant à l'articulation entre textes et contextes sociétaux : d'une part à partir d'une analyse qualitative de textes accompagnés de données biographiques, d'autre part à partir de quelques corrélations entre variables textuelles et données contextuelles.

Je conclurai avec un résumé des principaux résultats, une mise en perspective éducationnelle et l'esquisse de nouvelles pistes de recherche.

I BASES THEORIQUES : BILINGUISME, BILITTERATIE ET PRODUCTION TEXTUELLE

0 Introduction

L'acquisition du langage écrit dans un contexte bilingue est un objet de recherche complexe se situant au carrefour de plusieurs domaines – bilinguisme, littératie, acquisition précoce d'une langue seconde, linguistique textuelle et acquisition discursive – chacun de ces domaines constituant à son tour un champ d'investigation pluridisciplinaire. La remarque de Hornberger, énoncée il y a une vingtaine d'années dans l'introduction à son remarquable article de synthèse intitulé « Continua of biliteracy », est encore valable aujourd'hui:

« Neither a complete theory of literacy nor a complete theory of bilingualism yet exist. In both fields, the complexity of the subject; the multidisciplinary nature of the inquiry, including educators, linguists, psychologists, anthropologists, sociologists, and historians; and the interdependence between research, policy, and practice make unity and coherence elusive objectives. » (1989, 273)

Des choix s'imposent donc, mais tout autant le désir de ne pas perdre de vue cette complexité. Aussi le parcours que je me permets de proposer au lecteur et à la lectrice mènera-t-il du très général au particulier. Je commencerai, au premier chapitre, par esquisser une approche globale du bilinguisme et de la (bi-)littératie – sans prétendre à la représentativité des études citées – en introduisant ainsi une vision différenciée de ces phénomènes fortement variables. Il s'agira notamment d'aller à l'encontre de certaines idées stéréotypées, dénoncées depuis longtemps comme telles dans la littérature spécialisée et pourtant toujours très répandues: le mythe du « bilinguisme parfait » qui ne pourrait être atteint que par une acquisition simultanée des deux langues dès la naissance ou l'idée que seuls quelques rares individus surdoués possèderaient la faculté de lire et d'écrire dans plusieurs langues. L'objectif principal de ce survol est celui de fournir les instruments conceptuels de base nécessaires à penser l'acquisition non guidée du langage écrit chez l'enfant bilingue comme un problème linguistique, cognitif et éducationnel, à la fois individuel et socialement situé. Au deuxième chapitre, le foyer se restreindra à l'activité langagière placée au centre de cette étude: la production monogale et autonome de textes, activité qui sera toutefois située dans le contexte plus large de la littératie conçue comme pratique sociale. Ce sera également l'endroit où seront abordés l'opposition écrit / oral, différents modèles de production textuelle et les étapes du développement de la capacité à écrire des textes. En préparation à l'analyse de notre corpus, une part substantielle sera consacrée à la théorisation des variables choisies, la cohésion et de la connexion dans le texte monologal. Nous verrons quelle est leur place dans le façonnement d'un texte au-delà d'une langue spécifique, dans quelle mesure elles peuvent diverger d'une langue à l'autre et comment ces variables se développent, à l'écrit et à l'oral, chez des enfants monolingues et bilingues.

1 Une approche globale du bilinguisme et de la bilittératie

1.1 Etre bilingue: des définitions aux profils

1.1.1 Définitions du bilinguisme

La recherche sur le bilinguisme a connu dans les dernières vingt-cinq années un remarquable essor. Il existe aujourd'hui de nombreux ouvrages de synthèse – dont plusieurs ont été réédités et remis à jour récemment – faisant état des recherches actuelles, notamment de Grosjean 1982, Hakuta 1986, Baetens Beardsmore 1986 (1982¹), Hoffmann 1991, Romaine 1995 (1989¹), Hamers & Blanc 2000 (1983¹), Baker & Prys-Jones 1998, Baker 2000 (1993¹), Lüdi & Py 2002 (1986¹). Dans l'ensemble de ces ouvrages, on constate que la définition du phénomène du bilinguisme n'est pas aisée et que les tentatives de définition données dans la théorie scientifique contemporaine contrastent vivement avec les représentations véhiculées par l'opinion commune.

En effet, de nombreux locuteurs et locutrices n'hésiteraient vraisemblablement pas à considérer comme « bilingue » une enfant de parents Suisses alémaniques âgée de neuf ans, vivant depuis sa naissance en Suisse romande où elle a appris à parler français dès l'âge de trois ans et où elle fréquente actuellement l'école primaire locale. En revanche, une Turque de trente ans, domiciliée en Suisse alémanique depuis l'âge de quinze ans, exerçant le métier de vendeuse aurait de moins fortes chances d'être qualifiée de bilingue. De même, un enseignant d'allemand francophone, quadragénaire, vivant en Suisse romande, qui aurait acquis l'allemand à l'école secondaire et perfectionné ses connaissances durant ses études universitaires ne serait probablement pas classé dans la catégorie des « vrais » bilingues...

L'idée reçue selon laquelle seules les personnes maîtrisant parfaitement deux langues acquises de manière précoce (si possible deux langues de prestige) méritent d'être considérées comme de « vrais » bilingues est toujours bien ancrée dans le sens commun. Elle est par exemple mentionnée dans une étude récente, effectuée par une équipe de recherche à l'Université de Neuchâtel (cf. Py 2000), sur un corpus d'entretiens menés avec des enseignants, des formateurs d'enseignants et des parents d'élèves ou des élèves suivant un programme d'immersion auxquels on avait soumis plusieurs définitions du bilinguisme. L'actualité des théories vernaculaires du bilinguisme s'y voit confirmée, même si certaines nuances et une attention aux pratiques effectives sont perceptibles:

« [...] certains indices – comme par exemple la réticence à s'auto-catégoriser comme bilingue ou l'insistance avec laquelle apparaît l'épithète « vrai » ou « parfait » bilingue – permettent de croire que nos informateurs donnent d'emblée la préférence à la définition restrictive, « forte » du bilinguisme et qu'ils considèrent la version « faible » comme secondaire et inapte à circonscrire le « vrai » bilinguisme. » (Elmiger 2000, 76)

De toute évidence cependant, ces théories vernaculaires¹¹ se révèlent être trop réductrices pour cerner le phénomène du bilinguisme. Comme l'affirment Grosjean (1982, 232) et Baetens Beardsmore (1986, 7), si l'on comptait comme bilingues seules les personnes passant pour des monolingues dans chacune de leurs deux langues, on aurait de la peine à classer la grande majorité de personnes utilisant régulièrement deux langues sans posséder dans chacune d'entre elles une maîtrise égale à celle d'un locuteur natif.

Les définitions scientifiques contemporaines ont le mérite de combler l'écart entre une conception *maximaliste*¹², transparaissant notamment dans une phrase fréquemment citée de Bloomfield (1935)¹³:

« in ... cases where ... perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, native-like control of two languages »,

et la définition *minimaliste* également très connue de Haugen (1953)¹⁴:

« bilingualism is understood ... to begin at the point where the speaker of one language can produce complete meaningful utterances in the other language ».

Considérant que le bilinguisme est un phénomène complexe et variable, mais évitant en même temps de tomber dans le relativisme total, les spécialistes se sont orientés vers des modèles plus réalistes: ainsi, Lüdi (1996 a) propose la définition suivante du bilinguisme individuel:

« Selon la définition large, qui s'est imposée, on appellera bilingue toute personne se servant régulièrement, dans sa vie quotidienne, de deux ou plusieurs variétés et capable, si besoin en est, de passer rapidement de l'une à l'autre, indépendamment des modalités d'acquisition, du degré de maîtrise ou de la distance entre les langues en question. » (Lüdi 1996 a, 4)

1.1.2 Profils du bilinguisme

La définition proposée ci-dessus recouvre toujours une réalité très large et des problématiques très variées, et permet d'affirmer, avec Grosjean (1998, 132) qu'il existe probablement autant de formes de bilinguisme qu'il y a de locuteurs bilingues. En définitive, comme le montre notamment Hoffmann, aucune définition concise n'est satisfaisante pour une approche scientifique:

¹¹ cf. aussi la définition du terme *bilingue* proposée par le petit Robert, à laquelle font appel Pujol (1990, 9) et Perregaux (1994, 25): « Qui parle, possède parfaitement deux langues ». L'exemple donné dans l'édition de 1989 (p. 185) est « un Suisse bilingue » – suivant un autre stéréotype selon lequel tous les Suisses se servent régulièrement dans leur vie quotidienne de plusieurs langues.

¹² le notions de « maximaliste » et « minimaliste » sont introduites par Baetens Beardsmore (1986,15) et Perregaux (1995, 25).

¹³ Bloomfield, Leonard (1935): *Language*. London, Allen & Unwin, cité dans Baetens Beardsmore (1986,1). La citation se retrouve également chez Grosjean (1983, 231).

¹⁴ Haugen, Einar (1953): *The Norwegian Language in America*. Pennsylvania, Univ. of Pennsylvania press, cité dans Baetens Beardsmore (1986 ,6).

« From whatever angle we look at it, bilingualism is a relative concept. All definitions presented here go some way towards characterizing the various forms it may take, but there is not one that is equally acceptable, or useful, for everybody approaching the subject. *Instead of trying to make people fit into previously established definitions, it may be more fruitful and practical to aim at setting up a bilingual profile for each individual (or group) which takes account of [...] variable aspects [...].* » (Hoffmann, 1991, 31, je souligne)

Comme Hoffmann, afin de conceptualiser la variabilité du phénomène tout en identifiant ses constantes, de nombreux auteurs ont eu recours à l'idée de *profil* du bilingue, suivant certains *axes* ou *dimensions*. Le nombre, la dénomination et la nature des axes dépend du cadre théorique ainsi que des objectifs et varient par conséquent d'auteur en auteur, comme le montrent les trois exemples suivants. La typologie de Lüdi & Py (2002, 16s.), d'orientation sociolinguistique et centrée sur l'individu bilingue, propose quatre axes (nature des langues en contact; degré de maîtrise; mode d'apprentissage; pratiques langagières, besoins personnels et sociaux). Celle de Grosjean (1998, 132s.) procède d'une réflexion méthodologie en psycho-linguistique et comporte six dimensions qui définissent les caractéristiques de l'individu bilingue (l'histoire de l'acquisition des langues et leur relation; la stabilité des langues; leurs fonctions; les compétences langagières; les modes langagiers (l'activation simultanée ou non des deux langues); les données biographiques du bilingue). Hornberger (1989), qui part d'une perspective délibérément interdisciplinaire, vise à construire un modèle global intégrant bilinguisme et littératie. Elle propose trois grandes dimensions, dont chacune est constituée à son tour de trois axes, croisés dans un système tridimensionnel: contextes (sociétal-familial, oral-scriptural, monolingue-bilingue) développement (oral-écrit, production-réception, transfert langue première-langue seconde) et média (acquisition simultanée-succcessive, langues similaires-différentes, systèmes d'écriture convergents-divergents).

En m'inspirant des travaux cités précédemment ainsi que des réflexions de Lüdi 1990, Hoffmann 1991, Perregaux 1994, Romaine 1995, Baker & Prys-Jones 1998 et de Hamers & Blanc 2000, je retiendrai six dimensions qui me semblent particulièrement pertinentes pour mon approche « holistique » du bilinguisme¹⁵ et qui permettent de caractériser le bilinguisme, voire le plurilinguisme d'un individu. Je prendrai comme point de départ les *capacités langagières* de l'individu bi- ou plurilingue qui se distribuent souvent de façon asymétrique dans ses différentes langues, susceptibles d'évoluer dans le temps et avec une autonomie plus ou moins grande des systèmes en contact; la nature de ce contact varie probablement en fonction *degré de ressemblance des systèmes*; les capacités varieront selon *les conditions d'acquisition* (simultanée ou successive, guidée ou non guidée) et sont à mettre en relation avec les *données socio-biographiques* de l'individu. Les capacités ne peuvent être considérées en dehors du *contexte des activités et des pratiques langagières* dans lesquelles l'individu s'engage, activités et pratiques qui sont en partie déterminées par les différents *contextes sociolinguistiques* dans lesquels elles sont à situer:

¹⁵ La dimension neuropsychologique « organisation cognitive », proposée par Weinreich (1968) et citée par de nombreux auteurs en est exclue. Les résultats de la recherche actuelle ne sont pas en mesure de donner une évidence empirique pour ce facteur (cf. p. ex. Grosjean 1982 et 1998). Les concepts de *capacité* et d'*activité* s'inspirant notamment de Bronckart *et al.* 1985, Schneuwly 1988 et Dolz et Schneuwly 1998 seront exposés plus loin de manière plus détaillée.

– Capacités langagières individuelles dans chaque langue

Les savoirs et savoir-faire linguistiques, discursifs et para- / extralinguistiques liés à chaque langue; les asymétries ou la dominance de l'une ou de l'autre langue; l'autonomie respective des langues; la variation temporelle (le degré de stabilité ou les processus de restructuration)

– Contextes des activités et pratiques langagières dans chaque langue

La fréquence, les buts et les besoins, les situations de communication; la *littératie*; les médias (l'oral ou l'écrit, la production, la réception ou l'interaction); les *modes* d'usage monolingues ou bilingues (l'usage ou l'activation simultanés ou non des deux langues)

– Relations structurelles entre les langues

Le degré de distance ou de ressemblance structurelle (y compris les systèmes d'écriture)

– Données socio-biographiques de l'individu

L'âge, le sexe, le niveau d'éducation; le statut socio-économique; les attitudes et les représentations; l'appartenance culturelle (bi- ou mono-culturelle)

– Contextes sociaux

Les réseaux de communication: le type de communauté minoritaire ou majoritaire, monolingue ou plurilingue (*diglossique*) et la complémentarité fonctionnelle des langues. Les représentations sociales collectives. Le statut des langues: leur statut juridique, leur valeur économique sur le « marché » régional, national et international; leur degré de standardisation et la présence d'une culture écrite (*littératie*)

– Conditions d'acquisition des différentes langues

L'acquisition simultanée (dès la naissance ou avant l'âge de deux ou trois ans) ou successive (précoce, adolescente ou adulte); l'acquisition non guidée (en milieu « naturel », en famille et à l'extérieur de la famille) ou guidée (en milieu scolaire, selon différents modèles et avec des objectifs variés)

Cette manière de procéder nous donne un accès structuré et différencié au phénomène du bilinguisme qui se présente désormais comme hautement variable et dynamique. A la lumière de ces concepts, les trois cas (évidemment stéréotypés) cités précédemment se présentent chacun comme un type de bilinguisme très différent, caractérisé par des asymétries et des complémentarités et s'inscrivant dans des contextes très différents.

La *jeune femme turque* provenant d'un milieu socio-économique peu privilégié, aide infirmière de profession, scolarisée en Turquie avant d'immigrer en Suisse alémanique: elle vivrait dans une communauté d'accueil *diglossique* qui se caractérise par l'usage de deux variétés, le dialecte et l'allemand standard. On peut imaginer qu'elle utiliserait régulièrement et, sans problèmes d'intercompréhension majeurs, le dialecte suisse alémanique en situation informelle, avant tout au

travail, mais également avec des amis, dialecte qu'elle aurait acquis dans l'adolescence en situation « non guidée ». En allemand standard, appris en situation guidée dans des cours d'intégration proposées par la ville où elle habite, elle disposerait de capacités de lecture suffisantes pour son activité professionnelle, alors que sa production écrite resterait limitée (elle aurait notamment besoin de l'aide de ses collègues au travail pour rédiger une lettre officielle en allemand). Le turc, sa langue première d'un point de vue chronologique, langue d'une minorité numériquement importante en région d'accueil, qui ne jouit cependant ni d'un prestige élevé, ni d'un statut juridique officiel, serait pratiqué avant tout au foyer, mais également à l'extérieur, le langage écrit prenant une certaine importance dans la participation aux activités d'un centre de rencontres religieux, des lettres écrites à la parenté et la lecture d'un quotidien turc.

L'enseignant suisse romand se trouverait sur le pôle opposé par rapport à de nombreux paramètres: membre d'une catégorie socio-professionnelle privilégiée, il aurait acquis sa deuxième langue de manière « guidée » dans le cadre de l'enseignement scolaire obligatoire avec un accent fort sur la lecture, l'écriture et la civilisation. Il aurait ensuite volontairement développé l'éventail de ses activités langagières orales interactives et écrites par des études supérieures et des séjours linguistiques. Domicilié dans sa région d'origine, il resterait dominant – au niveau de ses capacités et au niveau de la fréquence d'usage – dans sa langue première, mais il s'efforcerait de maintenir et même de développer ses capacités linguistiques en enseignant et interagissant autant que possible avec des personnes germanophones.

Contrairement à cet enseignant, ni la jeune femme turque ni l'enfant des parents germanophones suisses qui se sont établis en Suisse romande n'ont choisis d'être bilingues. Pour ce qui est de l'enfant suisse – on reconnaît ici bien sûr une des constellations linguistiques étudiées dans ce travail – sa langue familiale, une variété non standardisée peu valorisée dans la communauté d'accueil, mais à valeur élevée sur le marché du travail national, s'est doublée très tôt de l'acquisition précoce non guidée de la langue d'accueil, le français, une langue à valeur élevée sur le marché international. Scolarisée en français et à force de l'utiliser de plus en plus également avec ses frères et sœurs (souvent en *mode* bilingue, c'est-à-dire changeant de langue à l'intérieur de la même conversation), elle commence à être dominante dans cette langue. Lorsque, dans le cadre des cours d'allemand destinés principalement à ses camarades autochtones, elle apprendra l'allemand standard dans sa forme orale et écrite, elle aura en principe un avantage sur eux, vu la proximité du dialecte et de l'allemand standard; mais cette proximité et les possibles emprunts au *schwyzerdütsch* risqueront d'apparaître, comme un problème plutôt que comme un avantage aux yeux d'un enseignant non averti...

Ces quelques exemples montrent bien la nécessité de changer de point de vue, en abandonnant l'idée de définition générale du bilinguisme (ou du plurilinguisme) pour recourir à celui de profil, se basant sur un faisceau de critères descriptifs qui nous aidera à comprendre comment le bilinguisme se réalise chez des personnes différentes dans des contextes différents.

1.2 De la « compétence bilingue » aux capacités et activités langagières chez les personnes bilingues

1.2.1 « *Le bilingue est un tout* »

Une approche globale de l'individu bilingue conduit d'emblée à ne pas le considérer comme deux monolingues contenus en une seule personne. Une vision *fragmentée* de l'individu bilingue (cf. Grosjean 1982,1993,1996,1998), préconisée par la définition maximaliste du bilinguisme parfait, est néfaste, surtout dans le contexte de l'éducation des enfants bilingues. Elle n'apparaît que trop souvent dans le contexte de la scolarisation monolingue des bilingues, lorsque parents et éducateurs font largement abstraction des capacités et des potentiels dont disposent ces enfants dans la langue non scolarisée, se focalisant avant tout sur les déficiences dans l'une ou dans l'autre langue – ainsi une mère francophone d'un enfant élevé en Suisse alémanique participant à cette enquête, qui affirmait que non seulement son fils avait des problèmes en allemand, mais encore qu'il écrivait « petit nègre » en français...

La personne bilingue gagne à être considérée comme un individu ayant une compétence bilingue spécifique lorsque son bilinguisme est abordé:

« non pas par l'intermédiaire de la maîtrise que possède le bilingue de ses deux langues, mais par la compétence communicative qu'il a face à ses besoins de tous les jours. [...] Ce potentiel communicatif ne doit pas être évalué au moyen d'une seule langue [...], car le bilingue est un tout. La coexistence et l'interaction des deux langues ont créé en lui un ensemble linguistique qui est difficilement décomposable en deux monolinguisms. » (Grosjean 1993,15)

Grosjean illustre d'ailleurs cette idée avec une très jolie image: comparer un unilingue avec un bilingue serait comme comparer un coureur de 110 mètres haies à la fois au sauteur en hauteur et au sprinter, ce qui est évidemment insensé, car « le premier combine en partie les compétences du sauteur et du sprinter, mais il le fait de telle manière qu'elles deviennent un tout indissociable, formant ainsi une compétence nouvelle. » (1993,16)

Comme la plupart des auteurs précédemment cités, Grosjean part de l'*usage* qu'un locuteur ou une locutrice bilingue fait de ses langues dans sa vie quotidienne et d'une compétence communicative qui se définit en rapport avec cet usage. Pour préciser cette idée, on peut faire référence à la notion de compétence de communication théorisée dans les travaux sur l'acquisition et l'enseignement d'une langue seconde, s'inspirant de l'ethnographie de la communication, notamment de Hymes (1972). Un cadre fréquemment cité est celui de Canale & Swain (1980) ou de Canale (1983) qui subdivisent la compétence langagière en plusieurs sous-composantes: grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique. Ainsi, la compétence grammaticale englobe les savoirs et savoir-faire phonétiques, lexicaux, morpho-syntaxiques, orthographiques; la compétence sociolinguistique est constituée de savoirs et savoir faire pragmatiques (verbaux et non verbaux) d'adaptation au contexte d'une situation donnée, par exemple formel ou informel; la compétence discursive rassemble les savoirs et savoir-faire nécessaires à créer une cohérence (au niveau de la forme et au niveau du contenu) entre les énoncés; la composante stratégique est définie, elle, par la capacité d'un locuteur à surmonter des

obstacles communicationnels, notamment ceux dus à des lacunes linguistiques. Ce modèle qui convainc par sa clarté et son intelligibilité a cependant été critiqué, notamment dans la mesure où les différents niveaux ne sont pas véritablement articulés entre eux (cf. Baker 1993, 30). Pour une véritable articulation des dimensions linguistique, pragmatique, cognitive et sociale, surtout dans la perspective de l'acquisition langagière chez l'enfant bilingue, des modélisations plus globales de la compétence langagière sont requises.

1.2.2 La notion de capacités langagières

L'articulation des dimensions linguistique, pragmatique, cognitive et sociale est particulièrement visée par les chercheurs travaillant dans la lignée de la pensée socio-cognitive de Vygotski (1985 / 1934). Dans sa théorie développementale, Vygotski considère l'enfant « comme une partie d'un tout social, comme sujet de rapports sociaux, participant dès sa naissance à la vie sociale de ce tout auquel il appartient. » (ibid., 88). Le langage joue un rôle primordial dans le développement de la pensée: « La pensée de l'enfant – ainsi pourrait-on formuler cette thèse – dépend dans son développement de la maîtrise des moyens sociaux de la pensée, c'est-à-dire dépend du langage. » (ibid., 141). D'après Vygotski, le langage est ainsi non seulement un moyen de communication, mais un outil cognitif et culturel, transmis de génération en génération, qui est intériorisé par les humains et qui médiatise la pensée et les activités humaines. L'approche vygotkienne dirige le regard vers l'interaction entre l'enfant et son entourage et ainsi vers les conditions sociales et culturelles qui président à l'émergence et à l'usage du langage.

Ce regard sur le langage attire depuis quelque temps l'intérêt de chercheurs dans le domaine du bilinguisme, notamment Hamers & Blanc (2000) et également de la *littératie*, notamment Heath (1982), Street (1984), Barton (1994) – je reviendrai plus loin sur ces travaux. Les travaux genevois sur le *fonctionnement du discours* (Schneuwly & Bronckart 1983, Bronckart *et al.* 1985, Schneuwly 1988, Bronckart 1996) s'inscrivent également dans ce courant de pensée. Ils offrent une modélisation socio-cognitive de la production langagière et en dérivent un concept de *capacités langagières* très intéressant (Dolz, Pasquier & Bronckart 1993, Dolz & Schneuwly 1998) qui sera brièvement expliqué ici et approfondi plus loin lorsqu'il s'agira de caractériser les capacités de production textuelle monolocale analysées dans la partie empirique¹⁶.

Pour les chercheurs genevois, le langage est envisagé, à la suite de Vygotski, de Leontjev, Bakhtine et d'autres essentiellement en tant qu'*activité*, nécessairement inscrite dans le contexte (matériel et social) de son utilisation concrète. Tout en évitant l'idée que le rôle du contexte dans une situation de communication ne soit perçu de façon purement déterministe ou mécaniste, les auteurs essaient d'objectiver le rapport entre le linguistique et l'extra-linguistique en recourant au concept de *représentation*. Ce concept de représentation, qui met en évidence à la fois l'importance du contexte et celle du rôle actif que le locuteur joue dans sa création, touche à trois niveaux, définis par différents paramètres. Ces paramètres sont variables selon les auteurs; grosso modo, cependant, ces

¹⁶ On verra plus loin que ce modèle est également compatible avec l'approche fonctionnelle du langage de Halliday & Hasan (1976) et des recherches développementales qui s'en inspirent (notamment les travaux de Hickmann (1995, 2003 *inter alia*), recherches sur lesquelles se base en partie ma propre approche empirique.

représentations concernent d'abord des traits que Schneuwly (1988, 22) définit comme relevant de la « situation matérielle de production », soit les *personnes* qui participent à une interaction, ainsi que le *moment* et le *lieu* où elle se produit. Ces représentations touchent également, et c'est essentiel, à l'« interaction sociale » elle-même, c'est-à-dire au *lieu*, vu cette fois d'un point de vue *social*, assimilé au contexte institutionnel dont procède tout rapport entre des individus, ainsi qu'à la *tâche* qui incombe à la communication (le but qu'elle vise à remplir) et au couple *énonciateur / destinataire* définis relativement aux deux premiers paramètres. Enfin, les représentations agissent au niveau des *contenus*: « l'activité langagière a [...] pour objet d'agir sur les partenaires, en leur transmettant des contenus, c'est-à-dire en leur adressant des schémas de représentations du monde, réels ou imaginaires, élaborés à partir des connaissances et des expériences, en fonction du but et des destinataires. » (Schneuwly et Bronckart 1983, 54)

Un dernier élément du contexte théorisé par les chercheurs genevois est celui du *modèle* ou *genre textuel*. Chaque action langagière concrète, effectuée dans un contexte social et matériel donné, sera « un événement singulier », mais le locuteur ne doit pas à chaque fois créer ou inventer les moyens pour communiquer, car

« s'il fallait à chaque fois créer ou inventer entièrement les moyens pour agir dans ces situations langagières, la communication ne serait guère possible: l'énonciateur du texte ne saurait pas quelles sont les attentes des auditeurs quant à son texte, sa forme, son contenu; l'horizon d'attente des auditeurs serait illimité, de telle sorte qu'ils approcheraient le texte sans orientation possible, avec un maximum d'inconnues. Pour rendre possible la communication, toute société élabore des formes relativement stables de textes qui fonctionnent comme des intermédiaires entre l'énonciateur et le destinataire, à savoir les genres. » (Dolz & Schneuwly 1998, 64).

Des exemples que donnent les auteurs pour les genres textuels sont l'exposé, la fable, les règles d'un jeu, la demande de renseignements, la discussion, le débat, la conversation ou l'entretien professionnel¹⁷. D'après les auteurs, qui suivent les propositions de Bakhtine (1984), les genres influeraient sur le choix des *contenus dicibles* dans une situation donnée, sur la *structure communicative* particulière d'un texte ainsi que sur les *configurations spécifiques d'unités linguistiques* (ibid., 65). Les genres sont ainsi conçus comme des *outils sémiotiques* faisant le pont entre l'individuel cognitif et le social, dans la mesure où ils médiatisent l'activité langagière – fidèles à la logique vygotkienne du mouvement « extérieur - intérieur - extérieur » (Schneuwly 1988, 21).

Remarquons que le modèle genevois est plus axé sur la production monologique que sur l'interaction dans le dialogue, ce qui se traduit notamment dans le choix de concepts comme « énonciateur » et de « destinataire » qui renvoient à des modèles de communication unidirectionnels et plutôt statique du type Shannon et Weaver ou Jakobson (pour une réflexion sur les modèles de la communication cf. Winkin 1981). Ceci ne pose pas un problème dans le cadre de ce travail puisqu'il porte essentiellement

¹⁷ La différenciation des genres garde une part de flou et d'intuition. Comme le constate Bronckart (1997, 138), à la suite de nombreux auteurs, « les genres ne peuvent jamais faire l'objet d'un classement rationnel, stable et définitif », notamment parce que « les paramètres susceptibles de servir de critères de classement (finalité humaine générale, enjeu social spécifique, contenu thématique, processus cognitifs mobilisés, etc.) sont à la fois hétérogènes, peu délimitables et en constante interaction. »

sur la communication monologale. Pour les besoins d'une approche plus globale de la communication, il faudrait bien entendu insister sur la dimension interactive d'adaptation mutuelle et de négociation permanente de tous les niveaux de la communication.

A la manière des auteurs genevois (cf. p. ex. Bronckart 1997, 102), prenons deux exemples pour illustrer les réflexions jusqu'ici quelque peu abstraites: imaginons une enfant bilingue, Catherine, âgée de neuf ans, francophone et germanophone dans deux situations différentes:

- le 30 septembre 2007, à vingt heures, dans un appartement à Bâle (espace-temps de production), dans le foyer familial (lieu social), Catherine s'adresse à Marie-Jo (émetteur / récepteur), la première étant la fille, la deuxième la mère (énonciateur / destinataire) afin d'obtenir une augmentation de son argent de poche (but).
- le 1^{er} octobre 2007, assise dans une salle d'école primaire bâloise, à 9 heures 20 (espace-temps), dans le cadre d'une leçon d'allemand (lieu social), Catherine (émetteur) en sa qualité d'élève (énonciateur) écrit une rédaction sur la question « Faut-il donner de l'argent de poche aux enfants? » dans le but de s'acquitter d'un devoir scolaire, pour un destinataire absent, assimilé peut-être vaguement à Monsieur F., son instituteur, qui sera le récepteur (et l'évaluateur) de son texte.

Dans les deux contextes, même si le thème est plutôt semblable, les contenus, les unités langagières et la structure du discours de l'action langagière – mobilisés une fois dans la modalité écrite, une fois dans la modalité orale – varieront fortement en fonction du genre de discours perçu comme adéquat au contexte matériel et social. L'usage de deux ou plusieurs langues introduit une série de nouvelles questions (qui seront approfondies plus loin), notamment celle du choix des langues: ainsi l'usage simultané de deux langues pourrait être pertinent dans le cadre de la discussion familiale, beaucoup moins dans la situation de la production écrite scolaire. D'autres questions concernent la spécificité culturelle des genres et des comportements discursifs ou encore l'influence des systèmes linguistiques proprement dits sur ce qui est mis en mots¹⁸.

Rapporté à ce modèle, les aptitudes nécessaires à la communication dans les situations les plus diverses sont désignées par Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) et Dolz & Scheuwly (1998) par le terme de « capacité langagière ». Ce concept, énoncé dans un contexte didactique s'intéressant à l'enseignement de la langue première, se réfère « à ce qui est requis pour la production (ou pour la compréhension) d'un genre textuel dans une situation de communication déterminée: s'adapter aux caractéristiques du contexte et du référent (capacités d'action), mobiliser des modèles discursifs (capacités discursives) et maîtriser les opérations psycholinguistiques et les unités linguistiques (capacités linguistico-discursives) » (Dolz & Schneuwly, 1998, 76). Selon Dolz et Bronckart, la notion de capacités s'avère également plus pertinente que celle de « compétence », « porteuse de connotations qui accentuent les dimensions innées, ou à tout le moins les propriétés inhérentes à une personne » (Dolz & Bronckart 1999, 43). A l'instar de ces auteurs, je préfère le concept de capacités « dans la mesure où il est lié à une conception épistémologique et méthodologique selon laquelle les

¹⁸ Lüdi & Py (2002,73) parlent de la « fonction interprétative » des différentes langues; on peut également faire le lien avec l'idée du « learning to think for speaking » de Slobin (1996).

propriétés des agents ne sont inférables que des actions qu'ils conduisent, et ce, au travers d'un processus permanent d'évaluation sociale. » (ibid.)

L'approche préconisée ici est tout à fait compatible avec la perspective *actionnelle*¹⁹ du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) qui se situe dans le domaine de la didactique des langues vivantes. Le *Cadre* qui propose un système de référence pour encadrer l'enseignement / apprentissage des langues, préfère toute fois le terme de compétence²⁰:

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur des **domaines** particuliers, en mobilisant des **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » (*Cadre européen de référence* 2001, 14; caractères gras dans l'original)

La *compétence à communiquer langagièrement* ainsi définie comprend trois composantes:

- une *composante linguistique* « qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système de langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations » (op. cit., 17);
- une *composante sociolinguistique* qui « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue » (op. cit., 18) et qui comprend essentiellement des dimensions rituelles, fortement normées d'une communauté linguistique, telles que l'adresse et la politesse;
- une *composante pragmatique* qui « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels ». Elle comprend notamment la maîtrise de la cohésion et de la cohérence discursive ou textuelle, des types et genres textuels. Les auteurs soulignent « les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités. »

¹⁹ Le *Cadre européen commun* émane du Conseil de l'Europe. Dans le but créer cohérence et transparence dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues vivantes, il propose une échelle six niveaux communs de compétences (de l'utilisateur novice à l'utilisateur expérimenté) pour 5 activités langagières: écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu. Pour un aperçu synthétique cf. Rosen (2004).

²⁰ « La perspective privilégiée ici est, très généralement [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'actions particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (*Cadre européen de référence*, 15)

La *capacité d'action* des auteurs genevois précités peut être rapprochée de la *composante sociolinguistique* du *Cadre*, la *capacité discursive* de la composante *pragmatique*, la *capacité linguistico-discursive* de la *composante linguistique*. Contrairement au *Cadre*, les auteurs genevois, radicalement opposés à toute conception structuraliste du langage, ne prévoient pas de *composante linguistique* en dehors de son ancrage discursif et social. La conception défendue par le *Cadre* met en revanche davantage l'accent sur le contexte sociolinguistique au sens de l'inscription de la communication dans les normes et les valeurs d'une communauté linguistique donnée, les auteurs genevois, vygotskiens, étant plus fortement orientés vers les processus psychologiques se déroulant dans des situations sociales concrètes.

1.2.3 Des capacités langagières complémentaires, asymétriques et variables

Les concepts d'activités et de capacités langagières évoqués précédemment soulignent la nécessité de prendre en compte l'usage réel des langues et les contextes de cet usage pour comprendre le fonctionnement du bilinguisme ou du plurilinguisme d'un individu. L'usage des langues de la personne bi- ou plurilingue obéit à un principe de complémentarité qui se distribue rarement en suivant la frontière des systèmes linguistiques en contact. Le répertoire communicatif des bi- ou plurilingues se caractérise en général par des asymétries à différents niveaux: ainsi, certaines personnes interagissent quotidiennement dans deux ou plusieurs langues mais ne lisent et écrivent couramment que dans l'une d'entre elles, très souvent pas dans celle qu'ils utilisent majoritairement au foyer – ce serait, à première vue, le cas des enfants bilingues participant à cette étude. D'autres, qu'on appelle également des bilingues « passifs », ne disposent que de capacités réceptives dans une deuxième langue. Les « ambilingues », terme utilisé par Baetens Beardsmore (1986, 7), donc les individus bilingues exerçant dans leurs différentes langues, avec le même degré de maîtrise, les mêmes types d'activités langagières dans le même genre de contextes matériels ou institutionnels, avec les mêmes objectifs, possédant ainsi les mêmes capacités langagières dans deux ou plusieurs langues, sont extrêmement rares ou peut-être même inexistantes.

Comme le montrent également Romaine (1995, 13) et Grosjean (1982, 236s.), pour différentes raisons, d'ordre psychologique ou social, les capacités langagières orales, écrites, productives, réceptives ou interactives peuvent se situer à différents niveaux. Avec recours à la terminologie de Dolz et Schneuwly (1998), on dira qu'elles divergeront, soit au niveau linguistico-discursif, soit au niveau discursif ou actionnel: par des capacités phonologiques ou orthographiques inégales, par l'étendue variable du vocabulaire, par une morpho-syntaxe plus ou moins développée – toujours en fonction de leur usage dans une situation donnée –, par les modèles ou genres discursifs que le bilingue a à sa disposition dans chaque langue ainsi que par une capacité variable, selon la langue, d'agir en fonction d'une situation, des participants et des données institutionnelles diverses, et d'atteindre des objectifs communicatifs visés.

En effet, la plupart des personnes bilingues ou plurilingues ont une langue dominante ou forte et une ou plusieurs langues secondes, soit en termes de maîtrise (et d'autonomie, voir ci-dessous) soit en termes de fréquence (cf. Baker & Prys-Jones 1998, 700). Cette dominance varie selon les activités langagières, comme nous venons de le voir. De plus, la dominance peut changer dans le temps: « Des

situations nouvelles pourront exiger un développement de certaines compétences linguistiques dans une des deux langues; d'autres feront que ces compétences linguistiques n'auront plus lieu d'être » (Grosjean 1993,16). Avec l'usage moindre d'une langue, un processus d'oubli même de la langue dominante peut être déclenché, processus qui, selon Grosjean (1982, 238), est probablement aussi fréquent chez l'adulte que l'apprentissage d'une nouvelle langue. Il peut en résulter une forme de bilinguisme passif (« dormant bilingualism » dans la terminologie de Grosjean) affectant tous les niveaux de la production langagière, mais dans une moindre mesure seulement la compréhension (cf aussi Hamers & Blanc 2000, 77 au sujet de l'attrition linguistique).

Il serait cependant naïf de penser que les capacités bilingues s'adaptent toujours automatiquement et harmonieusement aux exigences d'un contexte donné. L'instabilité et l'asymétrie des capacités langagières, si elles semblent presque obligatoires dans la pratique régulière et quotidienne de plusieurs langues, peuvent devenir problématiques dans des contextes où les capacités langagières des bilingues sont confrontées à des normes ou standards monolingues, notamment dans des contextes scolaires. Les discussions autour de la notion de *semilinguisme* sont significatives à cet égard (cf. notamment Perregaux 1994, 50s., Romaine 1995, 260s., Baker & Prys-Jones 1998, 14s.): introduite dans les années soixante-dix à la suite d'une série d'études sur les performances scolaires des enfants finlandais en Suède, le semilinguisme désigne la maîtrise imparfaite par ces enfants de chacune de leurs langues en comparaison de leurs pairs suédois et finlandais unilingues. Ce diagnostic a été posé à partir de tests examinant la taille du lexique, la correction linguistique, l'automatisme de la production linguistique, la maîtrise des fonctions jakobsoniennes, les capacités à créer des néologismes ainsi que la richesse de l'imagerie attachée à des unités lexicales. Les auteurs critiquant ces études et le concept de semilinguisme affirment, entre autres, que ces études étaient trop axées sur des critères quantitatifs et formels, ne tenant pas suffisamment compte de la dimension communicative et que ces études contribueraient à réifier un état de connaissances qu'il conviendrait mieux de voir comme *une étape* dans un processus développemental. Attribuer l'étiquette de *semilingue* à des enfants de migrants en difficulté linguistique et scolaire risque en effet de les stigmatiser et de les maintenir dans une logique du déficit. Bien entendu, il ne s'agit pas de nier ou de masquer les difficultés que peuvent rencontrer ces enfants grandissant avec deux ou plusieurs langues, mais de les accepter comme une réalité – perçue comme problématique dans certains contextes et non dans d'autres – et d'y remédier dans la mesure du possible par la création de conditions favorables au développement des capacités ressenties comme inadéquates, comme l'affirment Baker & Prys-Jones (1998, 15):

« Rather than highlight the apparent “deficit” in language development, the more positive approach is to emphasize that, when suitable conditions are provided, languages are easily capable of evolution beyond the “semi”-state. »

Dans l'étude de l'acquisition non guidée de la double littératie, on gagnera ainsi à ramener toute observation des capacités des enfants aux pratiques effectives dans lesquelles elles s'inscrivent et de considérer les capacités observées non pas comme un résultat, mais comme une étape dans un processus développemental effectif ou potentiel.

1.2.4 Le degré d'autonomie des langues: interférence, transfert, parler bilingue

La pratique régulière de deux, voire plusieurs, langues va généralement de pair avec un phénomène qui, comme l'observe Lüdi (2001, 423), tend à être connoté négativement dans la perspective d'une idéologie monolingue. Très souvent, les systèmes linguistiques entrant en contact au sein de l'individu laissent des empreintes l'un dans l'autre, produisant des « interférences », terme qui compte, selon Romaine (1995, 51), parmi les sujets les plus débattus dans la recherche sur le bilinguisme depuis les travaux pionniers de Weinreich, Haugen et Clyne. L'influence qu'exerce une langue sur une autre se montre très clairement dans ce qui est communément appelé un « accent », comme l'illustre de manière amusante l'ingénieuse parodie d'une prononciation du français « à l'anglaise », figurant dans les Exercices de style de Raymond Queneau (1947, 129):

« Poor lay Zanglely

« Ung joor vare meedee ger pree l'autobüs poor la Port Changparay. Eel aytay congplay, praysk. Jer mongtay kang maym ay lar jer vee ung ohm ahvayk ung charhpo hangtooray dünn saghrt der feessel trayassay... »

La notion d'interférence a été développée à partir des années quarante dans la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde et du bilinguisme. En se basant sur la littérature spécialisée récente, Lüdi définit les interférences comme des traces systématiques d'une langue X dans une langue Y, qui sont traitées par l'apprenant comme des éléments de la langue Y, même si elles sont reconnaissables pour le linguiste ou pour le locuteur natif comme trace de l'autre langue (cf. Lüdi 2001, 426). Les interférences peuvent se manifester à tous les niveaux langagiers (ibid. 427s.): au niveau phonologique, orthographique (l'orthographe du français *rythme de l'allemand *Rhythmus*), lexical (notamment les « faux amis »: allemand-français *griffe* pour *anse* de l'allemand *Griff*), morpho-syntaxique (par exemple l'ordre des mots) ou bien pragmatico-discursif (par exemple l'usage des temps du passé en français dans le récit par un germanophone incapable d'exploiter le contraste aspectuel imparfait-passé composé pour la distinction entre premier plan et second plan du fait que l'allemand ne dispose pas de ce contraste)²¹.

Le degré d'autonomie mutuelle des langues en contact qui s'exprime ainsi peut fortement varier d'un locuteur à l'autre (Lüdi & Py 2002, 8), mais également de situation en situation chez un même locuteur. Adoptant un point de vue déficitaire, on pourrait simplement interpréter toutes les manifestations du contact linguistique comme des signes d'incompétence relative. Une vision plus positive consisterait cependant à les placer dans une perspective acquisitionnelle (Lüdi 2001, 426). Considérons l'orthographe d'un exemple tiré de mon corpus de récits écrits par des enfants bilingues:

(1) *La Cönui sote deoch du Wech* [la grenouille sautait dehors du verre]

²¹ Pour la structuration de l'information chez des apprenants avancés d'une langue seconde, cf. notamment von Stutterheim (1996).

Pour cette enfant de parents suisses romands scolarisée en allemand, l'écriture en français dérive (entre autres) d'une transcription de traits phonologiques français s'appuyant sur le système orthographique allemand. Du point de vue de l'orthographe française cette transcription s'avère évidemment fautive, mais l'enfant n'en projette pas moins des hypothèses consistantes à partir de la langue dont elle maîtrise le mieux l'écriture. Ainsi, elle choisit de transcrire le [R] final par *ch* (dehors, verre) suivant un modèle en fait très proche du phonème allemand [X] (ex. Bach).

Dans une perspective communicative et non normative, ces phénomènes apparaîtront donc comme des traces d'un apprentissage ou de stratégies communicatives mises en œuvre par l'apprenant. Comme le formule Lüdi (2001):

« So betrachtet sind Interferenzen Spuren der Grundsprache oder andere Sprachen im System der Lernersprache, welche das Resultat eines sozio-kognitiven Konstruktionsprozesses von lernersprachlichen Regeln auf der Basis des Inputs in der Zielsprache, des gesamten verfügbaren Repertoires, interaktiver Lernstrategien und angeborener Sprachlernfähigkeiten darstellen. Dabei werden kognitive und motorische Wissenskomponenten und Fertigkeiten von einem Teil des Sprachrepertoires in einen anderen übertragen. » (Lüdi 2001, 428)

Ces phénomènes sont à distinguer d'autres formes d'activation simultanée des langues, très courantes dans l'interaction entre personnes bilingues au même degré. Le parler bilingue est souvent perçu comme un signe d'incompétence, mais il s'agit en réalité d'un usage des langues qui « présuppose une excellente maîtrise des langues impliquées et représente ainsi l'indice d'une compétence bilingue » (Lüdi 1994, 122): l'emprunt (l'usage momentané d'une unité lexicale d'une langue A dans une langue B) ou le *code-switching* (l'enchâssement *on line* d'une séquence provenant d'une langue A (langue enchâssée) dans un texte régi par des règles de la langue B (langue de base)²². Les chercheurs ont observé que le degré d'alternance des langues variait fortement, notamment en fonction de l'interlocuteur et de la situation (cf. Lüdi 1996a, 109s.). En effet, dans la rencontre avec un interlocuteur ou une interlocutrice bilingue, la personne bilingue peut avoir recours à l'ensemble de son répertoire langagier; les interlocuteurs se trouvent alors, dans les termes des spécialistes dans un « mode bilingue » s'opposant au « mode monolingue ». Par « mode », Grosjean (1998,136) entend un état cognitif où sont activées soit toutes les langues dont disposent le ou la bilingue (à différents degrés, selon un continuum), soit une seule langue; les différents *modes* sont déclenchés par la connaissance, présupposée chez le partenaire, de la situation, du but de l'interaction, du sujet, et bien d'autres facteurs encore²³. De toute évidence, la distinction à la base de la seule observation entre les deux ordres de phénomènes, de l'alternance des langues chez des personnes bilingues et du transfert chez l'apprenant, n'est pas aisée, car le bilinguisme est un phénomène dynamique, un *processus* plutôt qu'un produit. On comprend alors que l'« apprenant » et le « bilingue » se situent sur un *continuum*, ce

²² Notons que la différenciation entre emprunt et *code-switching*, fréquemment subsumés sous le terme d'*alternances codiques*, ne fait pas l'unanimité des chercheurs, mais je n'entrerai pas ici dans le détail de ces discussions qui ne sont pas pertinentes à notre propos (pour plus de détails et des indications de littérature récentes cf. par exemple Lüdi (2001, 425) ou Hamers & Blanc (2000, 258s.))

²³ Pour plus de détails concernant le choix de langue cf. Lüdi & Py 2002, 131s.

qui est très important à garder en mémoire dans la recherche sur les enfants bilingues en voie de développer leurs capacités langagières.

Si la vision du bilinguisme « parfait » se voit ainsi déconstruite, il me semble évident qu'un bilinguisme aussi équilibré, aussi actif et aussi riche que possible reste un but à poursuivre. Il n'est cependant tout simplement pas réaliste de mesurer les capacités langagières du bilingue à la seule aune de l'*ambilinguisme*, car les phénomènes de contact accompagnant l'usage complémentaire des langues et l'instabilité des capacités langagières dans le temps sont une réalité irréductible.

1.2.5 Langue maternelle – L1 / L2 – langue d'origine / langue d'accueil

En conclusion de ce chapitre qui s'est donné comme objectif d'apporter quelques réflexions sur la nature dynamique du bilinguisme et des rapports complexes entre les langues dans le répertoire du bilingue, je voudrais clarifier une question terminologique importante, à savoir celle du statut du concept de « langue maternelle » et des autres termes utilisés pour désigner les langues de l'individu plurilingue. La notion très courante de langue maternelle garde pour beaucoup de locuteurs une valeur d'identification primordiale, notamment pour les personnes qui n'ont pas fait l'expérience du plurilinguisme dans leur enfance. Dans un contexte d'éducation bi- ou plurilingue cependant, cette notion suscite bien des questions: quelle est la langue maternelle d'un enfant de parents migrants, élevé exclusivement dans sa langue familiale durant les trois premières années, qui, à l'âge de dix ans est devenu dominant dans sa langue scolaire et qui, à l'âge adulte ne se sert plus que très rarement de la langue qu'il a acquise en premier? Quelle est la langue maternelle des ressortissants de nombreux groupes ethniques se servant de plusieurs variétés dans leur vie quotidienne, notamment en Inde ou en Afrique?

Comme le fait comprendre notamment Mackey, la question de la langue maternelle dépasse de loin les difficultés terminologiques, mais comporte une dimension idéologique importante:

« le romantisme politique de l'Etat-nation monolingue a donné à la notion de langue maternelle une aura unique et quasi mystique. Il est compréhensible qu'un Etat qui se définit comme monolingue accepte sans difficulté la logique de la proposition suivante: « puisqu'il n'y a qu'une mère, il n'y a qu'une langue maternelle », les mères bilingues dans les familles plurilingues étant par définition exclues. » (Mackey 1996, 278)

Pour Mackey, l'idée selon laquelle « la langue que l'on apprend à lire à l'école, est identique à celle que l'on acquiert à la maison sur les genoux maternels » relève d'une « fiction » idéologique réductionniste et, si elle s'est maintenue et propagée notamment dans les politiques de l'éducation, c'est précisément parce « qu'il n'existe pas de définition précise de ce qu'est la *langue maternelle* » (1996, 279). Romaine, pour sa part, critique également la notion de langue maternelle, en recourant à l'exemple particulièrement significatif des Pakistanais vivant en Grande-Bretagne: « Pakistani speakers of Panjabi will claim Urdu, the national language of Pakistan, as their mother tongue, and not Panjabi, which is a spoken language used in the home ». Pour elle, comme pour Mackey, la notion de langue maternelle reste floue dans la mesure où elle recourt tantôt au critère de la « primauté » (la

première langue apprise et transmise par la mère), tantôt à celui de « fréquence », tantôt à celui de « compétence », tantôt à celui d'« identification affective » ou d'« appartenance ethnique »; de surcroît, le premier critère exclut le cas de l'acquisition simultanée de deux langues, les quatre derniers étant susceptibles de changer durant le cours de la vie (Romaine 1995, 21-22 et Mackey 1996, 279). Afin d'éviter le recours au concept de « langue maternelle » opposé traditionnellement à celui de « langue étrangère », les linguistes, les sociolinguistes, les théoriciens du bilinguisme font appel à d'autres termes pour caractériser ce rapport des langues: « langue première / seconde » ou L1 / L2. Si cette distinction écarte les connotations vagues et si elle a une valeur heuristique qui se reflète par exemple dans le terme « acquisition d'une langue seconde », elle n'est cependant, comme l'observe Mackey (1996, 279), nullement plus précise que la première opposition, ni en ce qui concerne la primauté chronologique, identitaire ou fonctionnelle, ni en ce qui concerne les savoirs ou les savoir-faire langagiers ou extra-langagiers. Lüdi & Py (2002, 44s.) qui plaident également pour l'abandon de la notion de langue maternelle dans la recherche sur le bilinguisme proposent d'adapter la terminologie au contexte heuristique: lorsque l'on s'intéresse à des situations dans lesquelles une langue sert de base à l'acquisition d'une deuxième, on parlera de L1 et de L2 ou encore de *langue source* et de *langue cible*; dans le contexte de la migration où des changements de dominance sont courants, les notions de *langue d'origine* et de *langue d'accueil* seront plus adaptées.

Pour ma propre recherche sur l'acquisition non guidée du langage écrit dans un contexte familial j'aurai souvent recours aux termes de *langue familiale* s'opposant à *langue scolaire*. Cette distinction ne résout cependant pas le problème de la dénomination du dialecte Suisse alémanique et de l'allemand standard, notamment chez les enfants des migrants alémaniques qui ne pratiquent guère l'allemand standard dans le cadre familial. J'utiliserai ainsi également le couple de notions plus neutre de *langue d'origine* et *langue d'accueil* en spécifiant, le cas échéant, ces notions pour la question du dialecte et de l'allemand standard.

1.3 Contextes sociaux du bilinguisme

Les trajectoires langagières d'un individu s'inscrivent toujours dans un contexte social et culturel précis. En effet, comme l'affirment depuis plus de vingt ans un nombre croissant de chercheurs, le choix de langue dans une situation donnée, les pratiques bilingues ou plurilingues d'un individu ou d'un groupe, son répertoire linguistique, le maintien ou l'abandon d'une langue sont influencés par un faisceau complexe de facteurs sociaux. Dans la littérature spécialisée, on trouve différentes approches des déterminants sociaux du bilinguisme. Dans ce qui suit, je commencerai par introduire l'idée de différents patterns de la socialisation bilingue. Une présentation des discussions autour la notion de diglossie permettra d'approfondir la vision du bilinguisme comme phénomène à la fois individuel et social. Je conclurai ce chapitre avec une notion qui peut servir de médiatrice entre contexte social et choix individuels, celle des représentations sociales.

1.3.1 Patterns de la socialisation bilingue

Comme le suggèrent les exemples introduits au chapitre 1.1 (l'enseignant d'allemand suisse romand, la jeune femme turque établie en Suisse alémanique et l'enfant de parents suisses alémaniques établis en Suisse romande), bien des chemins différents mènent au bilinguisme, voire au plurilinguisme. Hoffmann (1991, 40s., avec recours à Skuttnab Kangas 1984, cf. aussi Grosjean 1982, 167 f.) donne cinq exemples de patterns de socialisation bilingue: immigration, migration, grandir dans une famille bilingue, contact étroit entre communautés linguistiques, scolarisation. Selon les situations, les conditions pour devenir bilingue, la pression à être bilingue, le cheminement vers le bilinguisme, les formes du bilinguisme et les conséquences de devenir ou ne pas devenir bilingue seront fortement variables. L'immigration présuppose qu'une personne ou une famille quitte le pays d'origine en s'établissant durablement dans un pays d'accueil – une situation qui entraîne souvent un changement de langue à travers les générations, étant donné que la pression à l'assimilation de la langue environnante est très grande. La migration implique un établissement temporaire avec un retour éventuel, d'où l'importance du maintien de la langue d'origine – ce qui vaut par exemple pour des réfugiés politiques ou des migrants travailleurs qui font venir leurs familles, mais aussi pour des populations favorisées tels que les enfants de diplomates ou de cadres dont la langue d'origine est fortement valorisée²⁴. Si un enfant grandit dans une famille bilingue où les deux parents parlent une langue différente ou sont bilingues eux-mêmes, le bilinguisme sera facile à établir dans un premier temps, mais lorsque les enfants réalisent qu'un des parents parle également la langue de l'autre parent, le risque est élevé qu'il abandonnera sa langue, particulièrement si l'autre langue est celle de la communauté où la famille vit (nous reviendrons plus loin sur ce problème). Le bilinguisme peut également être la conséquence d'un contact étroit entre communautés linguistiques dans des états plurilingues, soit par migration interne ou par des phénomènes d'urbanisation. En Europe, le bilinguisme se rencontre notamment auprès de ressortissants de minorités linguistiques comme dans le Pays de Galles, dans le Pays Basque, dans le Tyrol du sud ou en Frise; j'ajouterais également les situations de bilinguisme sociétal stable comme celle du Luxembourg ou bien, selon qu'on considère la coexistence de l'allemand standard et du dialecte comme un cas de bilinguisme, la situation en Suisse alémanique, où tous les membres acquièrent normalement les deux variétés (on y reviendra plus loin). La reconnaissance des atouts du bilinguisme peut mener à sa promotion par un effort délibéré de scolarisation; c'est le cas des enfants fréquentant des écoles internationales, des internats à l'étranger, des programmes d'immersion (cf. notamment Baetens Beardsmore 1996, 470) ou des étudiants effectuant des stages linguistiques. On parle alors d'un bilinguisme d'élite: l'acquisition d'une deuxième langue, appuyée et favorisée par des mesures pédagogiques, sera perçue comme un plus se rajoutant à une langue première fermement établie. Contrairement à ces bilingues d'élite, les enfants de minorités linguistiques sont sous la pression énorme d'apprendre la langue de la majorité, surtout si celle-ci n'est pas officiellement reconnue et si le support accordé à l'éducation bilingue au niveau de l'école primaire ou au secondaire est minimal ou inexistant. Ils sont également sous une grande pression de faire partie du groupe minoritaire. Pour eux, le risque de développer une forme de

²⁴ A noter que Lüdi & Py (2002) ne font pas cette distinction entre migration et immigration, donnant une acception plus large au terme de migrant: « toute personne plongée dans un milieu géographique, culturel et linguistique nouveau, quelles que soient les raisons, les circonstances sociales et la durée de ce changement. »

bilinguisme inadaptée aux deux groupes d'appartenance est plus élevé que pour tous les autres groupes; il peut se concrétiser par l'échec scolaire et conduire jusqu'à des problèmes identitaires graves.

Plus généralement, on peut dire que les choix linguistiques d'un individu ou d'un groupe – l'abandon ou le maintien d'une langue, les fonctions assurées par chaque langue – sont toujours ancrées dans un jeu complexe de facteurs contextuels (cf. notamment Lüdi 1996, 323, Romaine 1995, 40s). Conditions *externes*, d'une part: avec notamment, les rapports démographiques (importance numérique et concentration géographique du groupe minoritaire ou migrant, fréquence des mariages mixtes), les relations de pouvoir entre les groupes, leur statut (économique, social et politique), la valeur sur le « marché linguistique » de la langue d'origine et d'accueil, l'infrastructure institutionnelle (présence de médias, écoles, religion, services publics en langue d'origine), et, pour les migrants, la possibilité de garder des liens avec la région d'origine, voire même d'y retourner. Conditions *internes*, d'autre part: avec, entre autres, les attitudes face au groupe et à la langue d'origine ou d'accueil, les choix identitaires (la langue a souvent une valeur symbolique et peut devenir un des principaux vecteurs identitaires d'un groupe), l'acceptation ou le rejet de la part des membres de la communauté d'accueil.

1.3.2 Le bilinguisme comme phénomène social: la notion de diglossie

La notion de diglossie me semble être utile pour approfondir la vision du bilinguisme comme phénomène à la fois social et individuel, car dans son acception large, elle permet d'établir des liens entre les différentes dimensions sociolinguistiques; dans ce travail, elle servira plus tard de base conceptuelle pour l'approche du contexte suisse où évoluent les enfants étudiés dans cette enquête. Le concept de diglossie (du grec *diglossos* = bilingue), amplement discuté dans la littérature sociolinguistique, cernait (et continue de cerner) des situations d'usage régulier de deux variétés d'une même langue par les membres d'une même communauté linguistique. Voici la définition « classique », fréquemment citée, de Ferguson (1959):

« La Diglossie est une situation linguistique relativement stable, dans laquelle il existe, en plus des dialectes primaires (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), une variété superposée fortement divergente, rigoureusement codifiée (et souvent grammaticalement plus complexe), qui sert de support à de nombreux et prestigieux textes littéraires, provenant d'une période antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère; cette variété est principalement acquise par le biais de l'éducation formelle, et elle est utilisée dans la plupart des événements communicatifs écrits et formels; mais elle n'est jamais employée, par aucun secteur de la communauté, pour la conversation ordinaire. » (Ferguson 1959, in Lüdi 1990, 308)

Cette définition peut notamment s'appliquer à la Suisse alémanique où les locuteurs se servent des dialectes pour la communication orale et de l'allemand standard pour l'écrit, langue soutenue par les institutions publiques; cette répartition fonctionnelle des variétés correspond ainsi à une sorte de bilinguisme individuel socialement arrangé. Nous reviendrons plus loin (chap. II.2) à la situation

suisse alémanique ainsi que sur la pertinence et les aspects plus critiquables de la définition de Ferguson pour décrire cette situation. Mentionnons d'emblée qu'elle s'avère, entre autres, trop normative (en Suisse alémanique il n'y a pas de hiérarchie de prestige social entre les deux variétés) et trop simplificatrice (l'apprentissage de la variété standard ne commence pas seulement avec l'entrée dans le système scolaire).

Point de départ important pour la discussion du bilinguisme en société, la conception fergusonienne a fait l'objet de nombreuses critiques, voire de querelles intellectuelles²⁵, suite auxquelles elle a été considérablement étendue, notamment par le sociolinguiste américain Fishman. Pour Fishman (1980), la relation entre bilinguisme et diglossie ne relève pas de l'ordre de la nécessité: il considère le bilinguisme essentiellement comme un phénomène individuel et transitoire, alors que la diglossie est selon lui un arrangement social stable s'étendant sur une période d'au moins trois générations (cf. Fishman 1989 / 1980, 180). L'idée d'une nécessaire parenté génétique entre les variétés est également abandonnée. Pour lui, les traits définitoires principaux de la diglossie sont d'une part la « societal allocation of function » (ibid., 199), donc la complémentarité fonctionnelle socialement déterminée et, d'autre part, la stabilité de cet arrangement. En croisant concepts de diglossie et de bilinguisme, Fishman obtient le tableau suivant:

	Diglossie	
Bilinguisme	1. Diglossie avec bilinguisme	2. Bilinguisme sans diglossie
	3. Diglossie sans bilinguisme	4. Ni bilinguisme ni diglossie

La première catégorie, *diglossie avec bilinguisme* correspond à la situation prototypique décrite par Ferguson: c'est le cas d'une communauté linguistique dans laquelle les locuteurs utilisent deux variétés avec des fonctions différentes, cette répartition étant institutionnellement consolidée. Exemples: la diglossie suisse alémanique; la situation au Paraguay où l'espagnol est utilisé comme langue écrite et formelle et le guarani comme langue orale vernaculaire.

La catégorie 3, *diglossie sans bilinguisme*, s'applique notamment à des situations de contact linguistique au sein d'une communauté dotée d'une unité politique, sans que les locuteurs individuels se servent des deux variétés. Ce genre de diglossie est souvent en accord avec le principe de la territorialité qui exerce une forte influence sur l'usage des langues en contact: malgré la proximité des langues, le bilinguisme est alors l'exception, le monolingue la règle. C'est le cas d'aménagements linguistiques politiques et gouvernementaux comme en Belgique, au Canada ou en Suisse. En Suisse, quatre langues bénéficient de la protection gouvernementale; leur statut officiel est théoriquement égal, mais cette description est loin d'épuiser les relations complexes qu'elles entretiennent dans la

²⁵ Pour une synthèse de ces critiques et de l'évolution du terme cf. notamment Lüdi 1990, Kremnitz 1988, Coulmas 1996 et Schmidlin 1999.

pratique (pour plus de détails cf. chap. II.2 ci-dessous). Les deux situations décrites par les catégories 1 et 3 correspondent, selon Fishman (op. cit., 186), à des arrangements relativement stables.

Dans une situation de *bilinguisme sans diglossie* (case 2), la plupart des membres sont bilingues et chaque langue est utilisée pour presque toutes les fonctions. Pour Fishman c'est une situation transitoire, peu stable qui mène à l'abandon d'une langue, car les locuteurs plus faibles au niveau de leur pouvoir social n'arriveront pas à assigner des fonctions suffisamment bien définies à leur langue d'origine; ils l'abandonneront donc, généralement au bout de trois générations, pour adopter celle du groupe dominant. Pour illustrer son propos, Fishman cite l'exemple des migrants aux Etats Unis ou des Aborigènes australiens.

La quatrième situation où il n'y a *ni bilinguisme ni diglossie*, correspond à une situation de monolinguisme. C'est potentiellement le cas de sociétés avec peu d'immigration (p. ex. le Portugal ou la Norvège) ou des pays où des langues indigènes ont été éradiquées (p. ex. Cuba et la République Dominicaine).

La typologie de Fishman s'avère utile pour une première approche du problème du contact des langues et de la relation entre comportements collectifs et comportements linguistiques individuels, surtout en ce qui concerne le maintien ou l'abandon d'une langue. Confrontée à la réalité, la conception fishmannienne pose cependant de nombreux problèmes. Ainsi, il sera très rare de trouver des situations *sans bilinguisme ni diglossie*, donc des communautés monolingues sans une seule personne utilisant plusieurs langues (cf. Lüdi & Py 2002, 16). De plus, la notion de stabilité postulée pour les arrangements diglossiques reste très relative, notamment parce que des situations de colonisation dans lesquelles le groupe dominant parle une variété européenne et la grande masse la langue indigène doivent également être envisagées comme des situations du type 3 (diglossie sans bilinguisme), mais qu'elles mènent souvent à des situations du type 4 après une phase transitoire du type 1 (Romaine 1995, 36). L'insistance sur la stabilité ne permet d'un autre côté pas de caractériser comme diglossique (au sens de la « social allocation of function ») la situation linguistique de communautés migrantes qui utilisent de façon complémentaire – et plus ou moins transitoire – la langue du territoire et leur langue d'origine, situations que Fishman classe dans la case du *bilinguisme sans diglossie* (Lüdi 1990, 310).

Au vu de la multiplicité de constellations d'usage complémentaires de plusieurs langues effectivement observables dans la société, Lüdi & Py optent pour une définition plus large de la diglossie:

« situation d'un groupe social (famille, ethnie, ville, région, etc.) qui utilise deux ou plusieurs variétés (langues, idiomes, dialectes, etc.) à des fins de communication, fonctionnellement différenciées, pour quelque raison que ce soit. » (2002, 15)

Dans cet esprit, les auteurs parlent de diglossie aussi bien lorsqu'il s'agit de la répartition fonctionnelle, institutionnellement entérinée de deux langues à grande échelle que dans le cas de l'usage complémentaire, socialement régulé, des langues chez des communautés linguistiques migrantes. Car pour eux, même si on affirme, avec Fishman, que

« pour les migrants le bilinguisme est une phase transitoire entre deux unilinguismes [...], il est clair qu'il ne s'agit pas d'une sorte de crise passagère, mais d'une situation dans laquelle ils auront à vivre des moments importants de leur existence. Pour peu que la migration concerne un groupe (par exemple la communauté alémanique de Neuchâtel), ses membres devront l'assumer non comme un événement individuel, mais comme un phénomène social. Il est alors indispensable d'analyser en détail les relations entre les dimensions individuelles et sociales de leur bilinguisme, mais aussi de distinguer entre les différentes formes de bilinguisme individuel. » (Lüdi & Py 2002, 17s.)

On trouvera ainsi chez des migrants des comportements diglossiques très différents, liées à différentes situations de contact des langues (cf. Lüdi 1996, 322s.). Les migrants vivent généralement dans différents réseaux sociaux²⁶, plus ou moins stables. Ces réseaux, tissés par la communication régulière avec d'autres personnes, comprennent par exemple des relations avec des ressortissants de la même culture d'origine, notamment les membres de la famille et avec des membres de la communauté d'accueil. Les réseaux sociaux, et par conséquent aussi les activités langagières, divergeront fortement selon différentes situations de migration: des migrants isolés vivront une autre réalité linguistique et sociale que des groupes ayant migré ensemble, les parents une autre réalité que leurs enfants, les enfants nés dans la région d'accueil une autre réalité que les enfants suivant leurs parents (cf. Lüdi 1997, 209). Pourtant, leurs choix de langue ne seront pas idiosyncrasiques, mais déterminés par une sorte de « grammaire du choix de langue », socialement motivée, supraindividuelle dans laquelle interagissent des facteurs sociaux, linguistiques et cognitifs – avec, évidemment, un degré important de liberté de négociation et la possibilité de briser les règles (ibid., 208). Une femme francophone, au foyer, établie en Suisse alémanique et disposant sur place d'un réseau de contacts avec des migrants de sa communauté d'origine sera par exemple moins contrainte à acquérir le suisse allemand et l'allemand standard que son mari qui exerce une activité professionnelle régulière au sein de la communauté d'accueil ou que son enfant qui fréquente l'école locale. Pour s'intégrer, l'enfant sera obligé d'acquérir la langue d'accueil, à la fois sous sa forme écrite (l'allemand standard) et orale (le dialecte suisse alémanique), alors qu'il pourra avoir un usage plus restreint de sa langue d'origine, adapté aux situations familiales pour la plupart orales et informelles, à moins d'avoir l'occasion de développer un éventail plus large d'activités langagières, notamment écrites, dans cette langue.

Les enfants bilingues que nous étudions dans ce travail évoluent dans une situation diglossique au sens « classique » du terme, celle de la Suisse alémanique où se combinent l'usage avant tout oral d'un dialecte et d'une langue standard avant tout écrite. Une troisième variété, le français, s'y ajoute, ce qui peut nous faire parler d'une situation *triglossique* plutôt que d'une situation *bilingue* comme nous continuerons de le faire pour des raisons de compréhensibilité. Comment, dans ce cas, se distribuent les activités langagières dans chaque variété? Nous verrons plus loin dans quelle mesure cette situation est différente pour les alémaniques en Suisse romande et pour les francophones en Suisse alémanique, notamment en ce qui concerne l'usage et l'acquisition de l'écrit.

²⁶ La notion de réseau social remonte à Milroy (1980); Hamers & Blanc (2000) en donnent une définition concise: « The sum of all the interpersonal relations existing in a community, or that one individual establishes with others over time including their own characteristics. » (op. cit., 375)

1.3.3 Les représentations sociales: une dimension contextuelle médiatrice

Il est évidemment très difficile d'intégrer dans un modèle cohérent des données socio- et psycholinguistiques. Comme l'affirment Hamers & Blanc (2000, 292), on ne dispose à ce jour d'aucune théorie explicative véritablement capable de lier ces niveaux d'analyse. Mais comme d'autres spécialistes du bilinguisme, notamment Hakuta (1986) ou Lüdi & Py (2002), ils considèrent les attitudes et représentations sociales comme une dimension médiatrice particulièrement importante où se rencontrent la dimension individuelle et la dimension collective. En se rapportant à la socialisation langagière des enfants bilingues, Hamers & Blanc affirment que

« [t]he social representation of language – comprising shared meanings, social schemata and the internalisation of social values – play an essential role in the development of cultural identity. These social cognitive processes determine, in turn, the motivational processes for learning or using a language in its different functions. Socialisation occurs through the interaction between the child and the members of his social network with whom he has frequent and important interactions. Socialisation is thus seen as the interface between a particular social network, which is part of a larger social structure but which has its own pattern of language use, and the individual's social representations, which shape the child's relation to language and languages. » (Hamers & Blanc 2000, 112)

Depuis les travaux pionniers des chercheurs canadiens Gardner & Lambert (1972), l'importance des représentations sociales et des attitudes dans les processus d'acquisition langagière est de nos jours largement reconnue. Ils ont démontré dans une série d'expériences qu'une orientation positive ou négative vers une communauté linguistique et ses locuteurs influençait considérablement le succès dans l'apprentissage d'une langue. Ainsi, par exemple, ils ont montré que des apprenants du français dans une école secondaire anglophone à Montréal arrivaient à des résultats nettement supérieurs lorsqu'ils avaient une orientation positive envers les canadiens francophones, voire la volonté de s'intégrer dans la communauté. De plus, il s'agissait généralement d'enfants de parents faisant preuve de la même attitude intégrative, ce qui, aux yeux des chercheurs, indiquait l'importance des orientations familiales.

Les recherches européennes s'intéressant à l'influence des représentations pour les choix, le maintien ou l'abandon, la transmission ou l'appropriation des langues, se sont largement inspirées de la théorie des représentations sociales développée dans le cadre de la psychologie sociale issue de Moscovici (1961, 1986 *inter alia*)²⁷. Sans entrer dans les débats théoriques autour de cette notion très complexe²⁸, je me contenterai de préciser, avec Jodelet, que la représentation sociale désigne à la fois « une manière d'interpréter et de penser la réalité quotidienne » et « une activité mentale déployée par les individus pour fixer leur position par rapport aux situations, événements, objets, communications » (Jodelet 1984, 360). Il s'agit de la construction, à la fois cognitive et discursive, de schémas

²⁷ Pour un survol des travaux récents cf. Moore & Castellotti 2002.

²⁸ cf. p. ex. Matthey 1997, Mondada 1998

d'interprétation de la réalité quotidienne. Ces schémas sont « sociaux » dans le sens où ils sont créés ou perpétués par des sujets – individus ou groupes – *dans et par l'interaction* avec d'autres individus ou groupes de sorte qu'ils sont « tributaires de la position que les sujets occupent dans la société, l'économie, la culture » (ibid., 362). L'*attitude*, concept étroitement lié à celui de représentation, constitue son versant émotionnel, l'orientation positive ou négative vis-à-vis de l'objet de la représentation (cf. Herzlich 1982, 319). Ces représentations ainsi que les attitudes qui les accompagnent se construiront et se moduleront au gré des interactions avec d'autres personnes dont le discours s'articulera lui-même aux discours en circulation dans une communauté donnée (cf. Lüdi & Py 2002, 98). C'est par de multiples processus de médiation que circuleront ces « microthéories socialement partagées et prêtes à l'emploi » (ibid.). On retiendra que les représentations sont toujours médiatisées par un contexte: « les représentations ne sont pas simplement des images stabilisées propres à des sujets ou à des collectivités mais sont des versions du monde qui apparaissent, sont négociées, éventuellement imposées, transformées, reformulées sans cesse dans les interactions situées entre acteurs sociaux » (Mondada 1998, 130).

Ainsi, en s'engageant dans le processus d'acquisition langagière, l'enfant grandissant avec plusieurs langues construit des représentations sur sa langue familiale et sa langue scolaire, d'abord dans le cadre de sa famille, puis à l'extérieur de celle-ci, notamment à l'école, qui touchent par exemple à la pertinence de l'usage des langues selon les situations, leur statut et leur valeur au sein de la société d'accueil, l'usage de l'écrit dans ces langues etc. (cf. Perregaux 1994, 136). Ces représentations, qui auront un impact sur les capacités langagières que l'enfant bilingue développera, seront profondément affectées par celles véhiculées dans les discours de son entourage socioculturel proche ou large²⁹. Pour le chercheur désirant connaître l'impact des représentations et attitudes sur les choix éducatifs des parents et éducateurs ainsi que sur les processus d'acquisition langagiers des enfants, le grand problème méthodologique consiste, d'une part, à y avoir accès et, d'autre part, à comprendre comment elles sont liées aux comportements effectifs. Il est possible de procéder à des analyses d'interactions discursives « naturelles » entre individus, d'interviews semi-directives portant sur les représentations, d'administrer des questionnaires ou des expériences avec des stimuli verbaux; une autre possibilité consiste à analyser des discours à diffusion large, par exemple la presse. On peut faire l'hypothèse que les représentations récurrentes se rapportant aux langues, véhiculées notamment par un discours institutionnel, sont à la fois révélatrices et constructrices de l'identité collective d'un groupe et qu'ils influencent profondément les comportements langagiers des actants.

Un des objectifs du présent travail sera de comprendre l'impact du contexte socioculturel plus large, notamment à travers les représentations sociales, sur le développement du langage écrit en langue familiale chez des enfants bilingues germanophones et francophones en Suisse romande et en Suisse alémanique. Tout en étant consciente des difficultés méthodologiques que représente une telle entreprise, la voie que j'ai choisie a consisté d'une part en une analyse du contexte suisse à travers la littérature scientifique disponible à ce sujet (cf. chap. II.2) et d'autre part en une enquête par questionnaire menée auprès des parents et des enfants (chap. II.3).

²⁹ cf. également Muller 1998, Häcki Buhofer & Burger 1998, Pekarek 1999.

1.4 Bilinguisme et littératie

La dimension du bilinguisme principalement focalisée dans ce travail est celle la littératie. Après une clarification des concepts de base dont nous aurons besoin pour comprendre les enjeux de la littératie en général et de la bilittératie en particulier, quelques études récentes sur la littératie chez des personnes bilingues ou plurilingues seront rapportées.

1.4.1 La littératie: un concept aux facettes multiples

Comme il a déjà été dit plus haut, le concept de littératie signifie au départ « savoir lire et écrire », mais il implique bien plus que la maîtrise technique du code graphique, c'est-à-dire de savoir déchiffrer et tracer des lettres. A l'instar du bilinguisme, l'affirmation qu'il est difficile de définir ce concept est devenu un lieu commun dans la littérature de recherche (cf. notamment Painchaud 1992, 56 et Barton 1994, 19). Objet de recherche découpé différemment selon diverses traditions et approches, la littératie est envisagée tantôt comme une technologie de la communication, tantôt comme une capacité individuelle – la capacité de se servir du langage écrit, aussi bien pour la lecture que pour l'écriture – tantôt comme une pratique sociale, inscrite dans un contexte socioculturel et historique donné. La tentative de définition fournie par Olson englobe ces trois aspects:

« Literacy is, of course, competence with a script; different scripts recruit different competencies. Literacy is functionally oriented; one may be competent in using a script for some purposes but not others. [...] Literacy is a social condition; in reading and writing texts one participates in a "textual community" a group of readers (and writers and auditors) who share a way of reading and interpreting a body of texts ». (Olson 1994, 273)

La définition fonctionnelle que donne le rapport final d'une enquête sur l'alphabétisation des adultes intitulée « la littératie à l'ère de l'information », menée par une commission mandatée par l'OCDE, ne recouvre ainsi qu'une partie de ce qu'on entend aujourd'hui par ce terme:

« l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. » (OCDE 2000, 2)

Ce genre de définition fonctionnelle, envisageant la littératie comme une *aptitude* est notamment investie dans des enquêtes préoccupées par le problème de l'analphabétisme fonctionnel, visant à identifier les personnes qui n'ont pas atteint un niveau minimal d'aptitudes suffisant pour prendre part à la communication écrite dans une société industrialisée, axée sur l'échange d'informations.

A l'heure actuelle, le terme français *littératie* calqué sur l'anglais *literacy* est d'un usage courant avant tout dans la littérature canadienne, mais il commence également à apparaître dans la littérature francophone en dehors du Canada, comme dans le *Dictionnaire d'analyse du discours* de

Charaudeau & Mainguenau (2002), qui lui consacre un article à la *littératie*³⁰. L'adoption de ce néologisme a l'avantage d'attirer l'attention au-delà des capacités techniques de base (maîtrise du système d'écriture) impliquées par *alphabétisation* ou *analphabétisme*, concepts qui, de surcroît, excluent tout système non alphabétique; face au mot « lettré » et de ses dérivés, son mérite est d'éliminer les connotations d'érudition, qui ne représentent qu'un aspect des pratiques de littératie (cf. Painchaud 1992, 56 et Barton 1994, 21). L'anglais *literacy*, apparu vers la fin du XIX^e siècle avec la double acception d'« être éduqué » et de « savoir lire et écrire », est devenu depuis les années 1980 un concept-clé ouvrant des perspectives sur un horizon de recherche interdisciplinaire de plus en plus vaste³¹. Deux traditions de recherche marquent de nos jours profondément le champ. L'une plus ancienne, inaugurée par des chercheurs en anthropologie culturelle et en psychologie, insiste sur les changements cognitifs et culturels profonds induits par la technologie scripturale et les processus d'apprentissage qu'elle implique. L'autre plus récente, introduite par des sociolinguistes d'orientation ethnographique, met l'accent sur les pratiques effectives et quotidiennes des personnes qui se servent de lecture et d'écriture.

1.4.2 La littératie: une (r)évolution cognitive et linguistique

Dès le début des années 1960, les pionniers de la recherche sur la littératie (notamment Goody & Watt, McLuhan, Ong et Havelock) ont envisagé l'écriture avant tout comme une technologie qui rendait possible une nouvelle forme de transmission et de sauvegarde du savoir humain. Le médium de l'écrit et ses conséquences (cognitives, culturelles, sociales) figuraient au premier plan de l'attention. Ainsi, Goody & Watt (1963) ont tenté de démontrer dans quelle mesure la diffusion massive de l'alphabet grec était à l'origine d'un changement profond de la société et des institutions de la Grèce ancienne. Ils ont également émis l'hypothèse que l'écriture, du fait notamment de la possibilité de fixer le langage et de l'analyse qu'impliquait la formalisation graphique du son et de la syntaxe, a été à l'origine d'une nouvelle forme de raisonnement et de pensée abstraite. Se situant dans cette tradition scientifique, Olson (1994) insiste sur l'impact de l'écriture sur notre pensée, non seulement dans la mesure où elle nous donne accès à des ressources intellectuelles accumulées pendant trois millénaires, mais également « in that it involves a diverse set of procedures for acting on and thinking about language, the world and ourselves » (Olson 1994, 18). L'acquisition de ces procédures représente un pas important dans le développement linguistique de l'enfant:

« Aside from the fact that children have to learn the conventions of the standard language, much of their earlier implicit syntactic knowledge must be made conscious and deliberate. Specifically, lexical and grammatical markers must be substituted for information which was earlier carried by

³⁰ Pour l'application du concept dans une étude suisse cf. Lurin & Soussi (1998)

³¹ Pour plus de détails sur l'histoire du terme, cf. Barton (1994, 20 s). Signalons qu'il existe de nos jours une tendance à élargir la *littératie* au-delà du langage écrit pour y inclure des capacités impliquées dans la communication comprise au sens large, notamment les technologies modernes (informatique, internet), le langage visuel du cinéma et de la télévision ou la culture au sens de la connaissance de codes et traditions culturelles (ibid., 13).

prosodic and paralinguistic cues. The explicit notion of a sentence, the grammatical unit which is to be followed by a full stop, is one that troubles many young writers for many years. » (op. cit., 123)

Selon Olson, l'écriture nous propose de nouveaux modèles du langage, voire de notre monde et de notre pensée: elle porte à notre conscience certains aspects du langage et le transforme en objet de réflexion et d'analyse. La représentation et la manipulation délibérée du langage transforme à son tour en profondeur notre manière de voir le monde – aussi bien ontogénétiquement que phylogénétiquement.

Ces réflexions sont proches de celles de Vygotsky (1934 / 1985). Faisant état des difficultés qu'un enfant de six ans doit franchir lorsqu'il apprend à écrire, Vygotski a créé la célèbre formule selon laquelle le langage écrit est « l'algèbre du langage » (op. cit., 260):

« l'algèbre du langage – le langage écrit – permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral. » (Vygotsky, op. cit., 261)

En effet, d'après Vygotsky, contrairement au langage oral dont l'enfant se sert spontanément et automatiquement dans la communication de tous les jours, le langage écrit est *abstrait, volontaire, conscient et orienté vers une intelligibilité maximale*: l'enfant doit faire abstraction du côté sensible du langage – des sons et des gestes non verbaux qui les accompagnent – tout en le recréant de manière volontaire et consciente dans un médium qui ne lui est pas familier. De plus, il doit faire abstraction de son interlocuteur ainsi que de repères de la situation concrète et actuelle. En écrivant un texte, l'enfant est contraint à agir seul, sans l'encouragement constant d'un partenaire. Et il doit se rendre compte que, pour que le message soit intelligible pour son partenaire absent, il ne peut pas comme d'habitude avoir recours aux informations partagées du *hic et nunc* d'une situation de communication; tout au contraire, il doit verbaliser et rendre explicites ces informations.

D'un point de vue théorique contemporain, la conception vygotkienne du langage écrit se révèle trop étroite à bien des égards, à cause notamment de l'opposition simpliste *oral-écrit*, l'écrit étant explicitement assimilé au discours monologal, indirect, explicite, tandis que l'oral serait dialogal, interactif, implicite (cf. Schneuwly 1988, 47). De toute évidence, la production discursive monologale n'est pas nécessairement liée à l'écriture, mais se rencontre également dans le médium de l'oral (ibid., 50)³². En dépit de ces réserves, comme l'affirme notamment Schneuwly, les idées de Vygotski gardent toute leur valeur dans la mesure où elles démontrent avec une singulière clarté les exigences imposées à l'individu confronté à la tâche de *produire un texte dans une situation monologale*.

L'idée du saut qualitatif dans le traitement du langage (et dans la cognition en général³³) liée à l'apprentissage de la production monologale, gérée de manière autonome et détachée de son contexte d'énonciation immédiat devient particulièrement claire à travers les concepts de *genre premier* et *genre second*, développés par Bakhtine et repris (entre autres) par Schneuwly (1994). Bakhtine

³² La conception vygotkienne du langage écrit et l'opposition oral-écrit seront discutées plus en détail ci-dessous, au chap. I.2.1.1.

³³ Nous retrouvons là l'idée vygotkienne de la médiation sémiotique.

distingue entre genres premiers « qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané » et les genres seconds qui « apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) – artistique, scientifique, socio-politique – plus complexe et relativement plus évolué » (Bakhtine 1984, 267, cité par Schneuwly 1994, 163). Selon Schneuwly, la régulation dans le genre premier se fait pour ainsi dire automatiquement « dans et par l'action langagière même » (ibid.), à l'intérieur de l'échange qui est peu contrôlé par une activité métalangagière. Les genres premiers « sont fortement liés à l'expérience personnelle de l'enfant. Ils s'appliquent à une situation, à laquelle ils sont d'ailleurs liés de manière presque indissociable, pour ainsi dire automatique, sans réelle possibilité de choix. » (ibid.) Dans les genres seconds par contre qui se caractérisent par une prise de distance par rapport au contexte immédiat, le contrôle du discours incombe entièrement au sujet parlant. En ce qui concerne leur développement, Schneuwly affirme (avec Vygotski) que les genres seconds, n'étant pas « organiquement lié[s] à un contexte précis et immédiat » (op. cit., 167), n'apparaissent pas spontanément, mais de façon indirecte: ils sont notamment médiatisés par l'apprentissage de lecture / écriture ainsi que par les interventions d'experts que présuppose l'apprentissage scolaire.

L'étude récente de Mugarib (1999) sur les capacités à produire des textes chez des adultes brésiliens n'ayant jamais appris à lire et à écrire, peut servir d'illustration de ces réflexions. Mugarib a demandé à 21 analphabètes de produire oralement un texte narratif relatant une histoire vécue ainsi qu'un texte argumentatif sur un thème donné, susceptible de convaincre des personnes ne partageant pas la même opinion. Les deux textes étaient sensés être reproduits dans un livre ou dans la presse. Ces mêmes tâches ont été proposées à l'oral et à l'écrit à 40 enseignants et 51 élèves de 12 / 13 ans. Les récits ainsi que les textes argumentatifs des analphabètes étaient bien adaptés à ces deux consignes précises, témoignant ainsi d'une capacité de représentation des paramètres situationnels (cf. ci-dessous, chapitre 2.2). La plupart de ces textes restaient cependant entièrement ancrées dans la situation matérielle de production et au niveau du contenu, les analphabètes éprouvaient de sérieuses difficultés à produire des textes globalement structurés, clairement disjoints de leur monde personnel; de ce fait leurs textes étaient plutôt difficiles à comprendre. Mugarib affirme que « cette difficulté réside essentiellement dans le statut qu'ils semblent attribuer au langage. Tout se passe comme si le langage était indissociable des situations dialogales auxquelles il se rattache et qu'il présuppose. C'est comme si l'agent ne pouvait pas créer un monde différent du monde empirique (dans lequel le passé, les expériences vécues, les histoires apparaissent comme l'effet d'une construction discursive et non pas comme des repères du discours) par un travail d'organisation spécifiquement verbale » (op. cit., 113). Une personne parmi les analphabètes a cependant produit un discours structuré de façon globale et autonome par rapport à la situation de production, montrant ainsi beaucoup de ressemblances avec les textes écrits des enseignants. Les textes des élèves à leur tour avaient en grande partie tendance à prendre appui sur la situation d'énonciation. Mugarib en conclut que « la maîtrise du système d'écriture ne garantit pas et n'est pas un présupposé pour le passage aux genres seconds » (op. cit., 116)³⁴. La production d'un discours conforme aux genres seconds indique que d'autres pratiques, telles les techniques de conteurs, peuvent déclencher un rapport plus autonome au langage. Toutefois, les

³⁴ Scribner & Cole (1981), auteurs d'une étude fréquemment citée (notamment par Barton 1994) sur la littératie des Vai au Libéria arrivent à une conclusion semblable.

résultats des adultes suggèrent que l'écriture ainsi que la scolarisation favorisent nettement ce développement.

La production de textes monologiques (narratifs) étant également au centre de la présente enquête sur l'acquisition de la littératie chez les enfants bilingues, je reviendrai plus loin, au chapitre I.2.2.2, sur des modèles décrivant de manière plus précise les exigences de la production du texte monologique et géré de manière autonome, ses spécificités linguistiques ainsi que leur acquisition par des enfants monolingues et bilingues dans différents genres textuels. Il convient toutefois, dans la logique de l'approche du bilinguisme adoptée ici, d'insister également sur la nécessité d'une vision *contextualisée* de la littératie, vision privilégiée par les sociolinguistes.

1.4.3 La littératie en contextes: modèles idéologiques vs modèles autonomes

Les activités langagières décrites ci-dessus sont évidemment d'une importance primordiale dans une société axée sur l'échange d'informations et la transmission des connaissances³⁵, – d'où leur grande valorisation dans un contexte scolaire. Depuis le début des années 1980 cependant, un courant de chercheurs s'inspirant de la sociolinguistique d'orientation ethnométhodologique a remis en question l'intérêt trop exclusif de la recherche pour ces formes d'activités langagières complexes (pour une vue d'ensemble cf. Gee 1994). Leurs travaux suggèrent d'une part qu'il est important de rendre compte des multiples pratiques de l'écrit au quotidien, d'autre part qu'il est pernicieux, surtout dans un contexte éducatif, d'isoler ces activités des pratiques quotidiennes effectives.

Häcki Buhofer (1985) a fortement critiqué l'approche vygotskienne de l'écrit comme « l'algèbre du langage », suggérant que les recherches se basant sur cette conception assimilent l'écrit à une activité *forcément* complexe et abstraite, celle de la rédaction de textes étendus et compréhensibles en dehors du contexte de leur production. A partir d'une enquête menée dans une grande entreprise industrielle suisse, elle a montré que cette pratique ne correspondait nullement à l'expérience quotidienne de beaucoup de personnes et elle en arrive à la conclusion suivante:

« Es liegt deshalb nicht eigentlich in der Natur des Schreibens, dass es schwierig und abstrakt sei, es liegt an dem was man sich unter Schreiben oft ausschliesslich vorstellt, nämlich das Aufsetzen und Abfassen eines grösseren Textes, das mit vielen unzähligen mühsamen Planungsschritten verbunden ist, ehe das Resultat für gut befunden wird und realisiert werden kann. Wenn man in Stichworten eine Meldung macht, eine Bezugskarte ausfüllt, eine schriftliche Nachricht hinterlässt, dann ist das wie beim Sprechen in vertrauten Situationen: Umstände und Thema müssen nicht speziell eingeführt werden; was allen bekannt ist, muss nicht explizit gesagt werden. Weil dieses Schreiben zudem für keine Öffentlichkeit bestimmt ist, fallen viele formale Erfordernisse weg, wie z.B. die grammatische Vollständigkeit der Sätze, Einleitungs- und Abschlussformel. » (Häcki Buhofer 1985, 322)

³⁵ « Short of radical social change, there is no access to power in the society without control over the discourse practices in thought, speech, and writing of essay-text literacy and its attendant world view. » (Gee 1994,190)

Dans la même veine, les fondateurs des *New Literacy Studies*, notamment Street (1984 et 2000) adressaient leurs critiques principalement aux études de Goody et d'autres anthropologues. Selon Street, ces études sont trop concentrées sur l'aspect technologique et les fonctions logiques et idéationnelles du langage écrit ainsi que leurs conséquences pour le développement culturel des sociétés occidentales; le postulat de l'influence de l'écrit sur la cognition humaine introduirait un grand partage inutile et empiriquement peu fondé entre les cultures, voire les personnes qui possèdent ou ne possèdent pas la littératie (cf. Street 2000, 25). En dernière instance, cette approche conduirait, selon Street, à une vision décontextualisée de l'écrit et perpétuerait un modèle idéalisé, « autonome » de la littératie. Ce modèle serait à la base de nombreuses tentatives de définir des standards de compétence de littératie ou de qualificatifs comme « restricted literacy » qui ne tiennent pas ou peu compte des pratiques et des besoins effectifs des personnes concernées (cf. *ibid.*). Le modèle « idéologique » (Street 1984) ou « écologique » (Barton 1994) n'envisage pas la littératie avant tout comme une série de capacités ou une technologie menant à un changement cognitif, mais en premier lieu comme un ensemble de *pratiques sociales*:

« this approach starts from people's uses of literacy, not from their formal learning of literacy. It also starts from everyday life and from the everyday activities which people are involved in. »
(Barton 1994, 34)

1.4.4 Événements, pratiques et activités de littératie

Les *New Literacy Studies* fondent leurs observations sur ce qu'ils appellent des *événements de littératie* (*literacy events*). Ils sont définis par Heath comme des

« occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies. Familiar literacy events for mainstream preschoolers are bedtime stories, reading cereal boxes, stop signs, and television ads, and interpreting instructions for commercial games and toys. In such literacy events, participants follow socially established rules for verbalizing what they know from and about the written material. Each community has rules for socially interacting and sharing knowledge in literacy events. » (1982, 74)

Le concept des *événements de littératie* permet d'envisager l'écriture et la lecture comme étant liées à des situations d'usage spécifiques et observables, situations d'usages qui divergent selon les différents contextes sociaux, selon chaque communauté langagière, selon chaque culture. Un deuxième concept-clé lui est étroitement associé – celui des *pratiques de littératie*:

« There are common patterns in using reading and writing in a particular situation. People bring their cultural knowledge to an activity. It is useful to refer to these ways of using literacy as literacy practices. [...] Another way of thinking about it is to start from more general notions of social practices and to view literacy practices as being the social practices associated with the written word. This can help one to see how social institutions and the power relations they support

structure our uses of written language. [...] Together, events and practices are the two basic units of analysis of the social activity of literacy. Literacy events are the particular activities where literacy has a role; they may be regular repeated activities. Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event. » (Barton 1994, 37)

La notion de *pratiques* inclut ainsi d'une part les « common patterns » observables dans les usages récurrents, d'autre part les attitudes, les représentations, les systèmes de valeurs qui sont associés à ces usages, ce qui permet de les relier à un contexte socioculturel ou institutionnel plus large³⁶. L'étude de Heath (1982) sur les *bedtime-stories* dans trois communautés vivant au Sud-Est des Etats Unis, rapportée de manière plus détaillée au chapitre suivant, est un bel exemple de cette approche. Dans les situations plurilingues qui nous intéressent spécifiquement dans ce travail, différents événements et pratiques seront souvent associées à différentes langues.

Il me semble utile à cet endroit de rapprocher la notion d'*événement de littératie* et celle d'*activité langagière*, telle qu'elle a été définie plus haut, au chapitre 2.2. Les deux notions sont des instruments heuristiques pour penser l'articulation d'un usage linguistique à un contexte social et culturel, mais elles introduisent des perspectives différentes: la notion de *literacy event* remonte à celle de *speech event* introduite par Hymes (1964 *inter alia*) et se rattache donc à une tradition sociolinguistique et d'anthropologie linguistique, en particulier l'ethnographie de la communication (cf. Barton 1994, 36 et Hornberger 2000, 358). La notion d'*activité langagière* trouve ses racines dans la psychologie socioculturelle et socio-cognitive, tout particulièrement celle remontant à Vygotski, qui cherche en premier lieu à comprendre le rôle médiateur du langage dans la construction sociale des fonctions mentales supérieures. Lorsque nous envisageons l'usage du langage écrit dans une situation donnée comme une *activité*, notre attention se dirigera vers les processus socio-cognitifs impliqués dans une action langagière dirigée vers un objectif. Si nous l'envisageons comme un *literacy event*, nous chercherons à déterminer sa place dans un contexte culturel plus large, comprenant notamment les réseaux communicatifs d'une communauté linguistique, la structure démographique, les institutions ou les relations de pouvoir à l'œuvre dans une société donnée, ce qui peut se révéler particulièrement important dans une situation bi- voire multilingue. Dans ma propre recherche, je tenterai, dans la mesure du possible, de synthétiser ces deux approches.

³⁶ Pour bien mettre en évidence la diversité des usages de l'écrit dans les différents contextes et cultures les auteurs des New Literacy Studies ont tendance à mettre *littératie* au pluriel (*literacies*), renonçant à un concept unitaire de literacy (« which had a big 'L' and a little 'y' » (Street 2000, 18). Barton explique cette différence entre littératie et littératies de la manière suivante: « Where [...] different practices cluster into coherent groups it is very useful to talk in terms of them as being **different literacies**. A literacy is a stable, coherent identifiable configuration of practices such as legal literacy, or the literacy of specific workplaces. In multilingual situations different literacies will often be associated with different languages or different scripts. [...] So called simple and complex forms of literacy are in fact different literacies serving different purposes. They do not lead one from to the other in any obvious way. [...] Literacies are identified culturally as such. Different literacies are associated with different **domains** of life, such as home, school, church and work. » (Barton 1994, 38-39, caractères gras dans l'original) Pour ma part, je considère que l'usage de *littératies* comporte un danger d'atomisation d'un concept déjà passablement flou; je préfère de parler de *pratiques de littératie* pour mettre en évidence cette diversité et j'utiliserai le terme de *littératie* comme un terme générique se référant à toute activité ou pratique langagière impliquant le médium de l'écriture.

1.4.5 Des pratiques de littératie quotidiennes aux pratiques scolaires

Dans une enquête ethnographique très fréquemment citée, Heath (1994 / 1982¹) a étudié les pratiques de littératie de trois différentes communautés domiciliées au Sud-Est des Etats Unis: Maintown, Roadville et Trackton. Cette étude a révélé à quel point les capacités de littératie valorisées par l'école étaient enracinées dans des pratiques langagières d'un milieu socioculturel privilégié et dans quelle mesure ces pratiques préparaient les enfants à agir de façon appropriée dans les situations d'apprentissage de la lecture et de la production textuelle, impliquant un usage « décontextualisé » de la langue. Suivant un modèle développemental socio-constructiviste, Heath a observé les patterns interactionnels des événements de littératie (par exemple durant la lecture de livres aux enfants) et les attitudes des parents envers le langage écrit, intériorisées par les enfants. Un type particulier d'événement de littératie a été focalisé – celui de la *bedtime story*:

« Children learn certain customs, beliefs, and skills in early enculturation experiences with written materials: the bedtime story is a major literacy event which helps set patterns of behavior that recur repeatedly through the life of mainstream children and adults. » (Heath 1994 / 1982¹, 74)

Dans les familles de classes moyennes de la communauté de Maintown représentant *le main stream*, les enfants étaient habitués dès le plus jeune âge et tout particulièrement dans le cadre du rituel de la *bedtime story* à porter une attention sélective sur tout ce qui était écrit, à répondre à des questions liées aux contenus de livres (qu'est-ce que c'est? et qu'est-ce qu'il fait là? c'est quelle couleur?), plus tard à établir des liens entre le monde livresque et le monde environnant, à raconter l'essentiel d'une histoire et à reconnaître les occasions appropriées pour donner des explications et pour faire des commentaires affectifs (en suivant le questionnement ou le comportement de l'adulte). Ils étaient également encouragés à raconter des histoires correspondant au modèle culturellement établi des histoires livresques (avec un début conventionnel, l'établissement d'un cadre introduisant lieux, temps et personnages, une prosodie particulière). Plus généralement, ils avaient intériorisé des « appropriate interactional styles for orally displaying all the know-how of their literate orientation to the environment » (Heath 1994 / 1982¹, 79). Lorsque des enfants éduqués ainsi entraient à l'école, ils étaient déjà habitués à un usage de l'écrit et d'un langage *littéral* fortement valorisé dans le contexte scolaire, usage qui les prédisposait à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au sens de la réception et de la production de textes écrits étendus.

La relativité et le caractère culturel de ces pratiques se comprend dans la comparaison avec celles des enfants élevés dans des familles des classes ouvrières: si les enfants de la communauté blanche de Roadville étaient également très tôt initiés au maniement des livres, ils n'étaient par exemple pas incités à transposer leur compréhension des livres à d'autres situations; de plus, par une pratique de lecture linéaire (le texte étant lu simplement d'un bout à l'autre) et l'absence d'encouragement à fournir des commentaires affectifs ou explicatifs, ils disposaient d'une flexibilité moindre dans traitement des contenus de textes. Dans les familles ouvrières noires de Trackton enfin, Heath a observé l'absence totale du rituel de la *bedtime story*, l'absence de focalisation sur le langage écrit en tant qu'objet, l'absence de questions du genre « qu'est-ce que c'est », sollicitant des réponses connues à l'avance par adultes (souvent des dénominations d'objets) et l'absence d'histoires livresques

conventionnelles décrites plus haut. Les parents n'assumaient pas le même rôle de tutelle que les parents des communautés blanches, partant du principe que les enfants apprenaient en faisant leurs propres expériences. Ils leur posaient plutôt des questions du genre: « ça vient d'où? », « qu'est-ce que tu veux? » ou bien des questions du type « ça ressemble à quoi? », les encourageant à faire des comparaisons non spécifiques entre des personnes ou des situations plutôt qu'à décontextualiser des objets ou des mots. Les enfants étaient dès le départ intégrés dans un groupe familial; chez les tout petits, l'attention qu'ils portaient au comportement non verbal ou l'imitation d'intonations des membres du groupe était par exemple fortement valorisée. Les histoires racontées par ces enfants se mêlaient au discours du groupe; elles étaient dès l'âge de deux ans caractérisées par la création de scènes riches en émotions et en jeux de mots, faisant appel à la participation de l'auditoire. Le fait que ces pratiques n'étaient nullement valorisées dans le cadre scolaire désavantageait fortement ces enfants par rapport aux exigences de la littératie scolaire, largement axées sur les pratiques du *main stream*, surtout si les enseignants n'étaient pas conscients des décalages culturels.

Heath a été une des premières auteures à mettre en évidence l'intrication de l'oral et de l'écrit dans le processus de l'apprentissage de la littératie. Elle a mis en évidence que ce qui peut être considéré comme une capacité cognitive liée à l'écriture (privilégiée par le modèle « autonome ») et acquise à l'école correspond en fait à une pratique sociale et culturelle qui se met (ou non) en place longtemps avant l'entrée et parallèlement au cursus scolaire (cf. Maybin 1992, xi). Ce genre d'études nous sensibilise à l'importance des pratiques du contexte familial, à la diversité de ces pratiques et à la nécessité de considérer les pratiques de littératie scolaires du *main stream* décrites ci-dessus – en incluant l'activité que j'ai choisi de placer au centre de mon étude (la production écrite et orale d'un récit d'après une série d'images) – comme des pratiques parmi d'autres.

1.4.6 Pratiques de bilittératie

Longtemps restées en marge de la recherche sur la littératie et sur le bilinguisme, les pratiques de littératie chez des personnes bilingues ou plurilingues ont commencé à attirer l'attention d'un plus grand nombre de chercheurs vers les années 1990.

Dans le cadre des New Literacy Studies, une série d'études ethnographiques a été conduite sur différentes communautés migrantes originaires de la péninsule indienne, installées à Londres, parmi lesquelles j'aimerais présenter celles de Saxena (1993) et de Gregory & Williams (2000). Si ces études paraissent a priori loin des préoccupations de ma propre étude, elles sont citées ici à titre d'exemple pour illustrer la diversité et la complexité des *patterns* observables, ainsi que les enjeux idéologiques de toute situation de littératie plurilingue.

L'étude de Saxena (1993) porte sur les pratiques de littératie des migrants penjabi à Southall, un quartier situé à l'est de Londres. Au moment de l'enquête, sur une population totale de 120 000 résidents, Southall en comptait 69 000 d'origine sud-asiatique, dont 77% étaient des Sikhs du Penjab et 22% des Hindous du Penjab. Chez les Penjabis de Southall, trois langues, associées à différentes écritures et religions, sont présentes à côté de l'Anglais: le Penjabi normalement écrit en Gurmukhi, associé à la religion Sikh; le Hindi normalement écrit en Devanagari, associé à la religion hindoue; l'Oourdou, normalement écrit en Arabe, associé à la religion musulmane. Il n'est pas rare que les

Penjabis se servent de deux voire trois différentes langues et écritures à côté de l'anglais. Saxena a observé pendant plusieurs années les pratiques de littératie plurilingues d'une famille de Penjabis hindous et il a décrit des événements de littératie ponctuant leur vie quotidienne: le père, élevé en Angleterre lisait par exemple un journal anglais le matin; durant la journée il oeuvrait comme employé dans une usine où il supervisait 150 ouvriers d'origine sud-asiatique. Figurant comme médiateur entre les employeurs et les employés, il était responsable de l'établissement de documents administratifs bilingues liées au travail; après le travail, dans sa fonction de membre du comité d'organisation au temple hindou, il écrivait de lettres en anglais et en hindi pour organiser des rencontres religieuses. La mère, éduquée au Penjab et illettrée en anglais, entretenait un contact intense avec sa parenté en leur écrivant des lettres, tantôt en hindi / devanagari, tantôt en penjabi / gurmukhi; elle s'adonnait également à des lectures fréquentes en hindi. Le fils qui était à l'âge préscolaire fréquentait une crèche anglaise. Les parents ont décidé d'apprendre à leur enfant à écrire en hindi / devanagari (et non pas en penjabi / gurmukhi associé au mouvement Sikh), principalement pour des raisons de solidarité religieuse; pour ce faire ils prévoyaient d'abord de l'envoyer au temple hindou; plus tard il bénéficierait de cours de hindi dans l'école locale où il suivrait par ailleurs le curriculum anglais. Selon Saxena, la décision des parents doit être liée au fait que depuis les années 1980, le statut des littératies familiales tend à être plus officialisé en Angleterre, motivant les Penjabis à transmettre leur littératie et leur culture; ce développement ouvre à son tour un marché de travail pour les plurilingues. Saxena montre ainsi que les pratiques de littératie correspondent d'une part à des choix personnels, mais qu'elles sont, d'autre part, profondément influencées par la situation économique, politique et religieuse, autant en région d'origine qu'en région d'accueil.

L'étude Gregory & Williams (2000) a été consacrée aux pratiques de littératie plurilingues dans une communauté de musulmans d'origine du Bangladesh, vivant à Spitalfields, situé à l'est de Londres. Leur étude se focalisait sur les « pratiques de littératie informelles » – opposées à la littératie « officielle » promue par le système scolaire public – de sept enfants de cinq à sept ans et de leurs familles. Gregory et Williams ont conduit des interviews avec les parents, les enfants et les enseignants de l'école locale et elles ont observé des interactions impliquant l'apprentissage et la pratique de la lecture et de l'écriture dans différents contextes. La langue parlée au foyer était le sylheti, un dialecte du Bangladesh sans forme écrite moderne. Les enfants bangladeshi apprenaient à lire et à écrire en trois langues différentes, à savoir en arabe, en bengali ainsi qu'en anglais et ils faisaient l'expérience de plusieurs approches très différentes de la littératie. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la langue standard bengalie (environ six heures par semaine) apparaissait très liée à la revendication du patrimoine culturel du pays d'origine à travers l'acquisition d'une langue reconquise par l'indépendance du Pakistan en 1971. La littératie en arabe par contre était entièrement au service de la foi islamique. Les enfants passaient environ sept heures par semaine dans les classes coraniques où la lecture était avant tout pratiquée en groupe; ces lectures étaient caractérisées par des *patterns* interactionnels rigides, centrés sur la lecture du texte; elles impliquaient notamment la correction immédiate d'erreurs par le maître et une répétition de la solution correcte par l'enfant. Environ trois heures par semaine, dans le foyer parental, les enfants pratiquaient la lecture conjointe en anglais avec des frères et sœurs aînés; ces pratiques ressemblaient à la fois aux lectures à l'école anglaise, impliquant notamment des questions de compréhension, et aux *patterns* des lectures coraniques, car les enfants se focalisaient entièrement sur le texte, délaissant les images et insistant

fortement sur la correction formelle. Il s'agit là de pratiques de littératie « hybrides » qui ne doivent pas être vues comme des idiosyncrasies, mais comme des produits et des constructions d'un apprentissage social dans les différentes cultures auxquelles appartiennent ces enfants.

Ces recherches dessinent une image globalement positive des pratiques de littératie plurilingues des migrants asiatiques en Angleterre et tous les chercheurs insistent sur l'importance d'une reconnaissance de ces pratiques dans le discours dominant du pays d'accueil. Ces réflexions ne correspondent pas forcément aux représentations projetées par les autochtones, ni d'ailleurs à celles de beaucoup de migrants eux-mêmes, comme le affirme notamment Moore (1994). A partir d'entrevues avec des adolescents et des enseignants d'origine anglaise et indo-pakistanaise dans différentes écoles secondaires d'une petite ville au nord de l'Angleterre, Moore montre que surtout dans les écoles qui refusaient de reconnaître le patrimoine culturel des asiatiques, les stéréotypes défavorables et la dévalorisation de ces langues étaient très répandus. Elle a également observé une tendance vers une forte auto-dévalorisation auprès de certains enfants de migrants, si bien que même dans les écoles offrant des cours de soutien en langue d'origine, certains Pakistanais ne les suivaient pas, préférant l'acquisition d'une langue européenne de prestige comme le français, en partie de peur d'être assimilés à leur statut de ressortissants d'un autre groupe ethnique.

Il ressort de ces études que les pratiques de littératie plurilingues doivent toujours aussi être interprétées comme des choix identitaires ou d'appartenance culturelle. Saxena formule cette idée dans les termes suivants:

« being literate means one thing and being literate in a particular language / orthography is another. By being literate, a person can be identified with a literate world, whereas being literate in a particular language may imply identification with a particular cultural tradition or a particular ideology. » (Saxena 1994, 113)

Dans une perspective quelque peu différente, en étudiant la littératie multilingue non pas dans un contexte migratoire, mais dans une situation de minorité linguistique dans un pays colonialisé, Hornberger (1994) met l'accent sur les enjeux politiques et économiques de la bilittératie chez les populations quechua au Pérou. Au Pérou, l'espagnol est la langue officielle, le quechua la langue la plus répandue parmi les multiples langues indigènes (22% des péruviens sont quechuophones). Parmi les politiciens et éducateurs, un discours défavorable à la promotion de la littératie en quechua est largement de mise, notamment parce que cette langue ne jouissant d'aucun prestige est peu écrite en général. En décrivant les pratiques de bilittératie de trois personnes, Hornberger montre cependant dans quelle mesure l'acquisition de la littératie en quechua mène à un usage et une perception plus différenciés de cette langue et dans quelle mesure un encouragement institutionnel à la littératie peut favoriser une amélioration de la situation sociale des concernés.

L'ensemble des études citées ci-dessus suggèrent que pour les personnes vivant dans des situations plurilingues, les pratiques de la littératie dans les différentes langues dépendent de multiples facteurs comme du statut des langues (lié, entre autres, à des relations de pouvoir), des valeurs attachées à la littératie dans chaque culture, de la politique éducationnelle et des modèles d'instruction ainsi du support de chaque langue et de la littératie dans les contextes extrascolaires, notamment la famille (cf. également Lüdi 1997, 207s.). Si la recherche sur le bilinguisme et la littératie ont évolué séparément

pendant une longue période, on observe à leur croisement une évolution vers la reconnaissance et la prise en compte de la diversité des conditions sociales dans lesquelles ils sont à situer (cf. Barton 1994, 74). La même affirmation vaut pour la perspective acquisitionnelle.

1.5 Devenir bilingue: regards sur le bilinguisme et la bilittératie chez l'enfant

L'objectif du présent chapitre n'est pas de donner une vision exhaustive du bilinguisme enfantin, champ de recherche en pleine expansion et bien trop complexe pour être présenté dans son intégralité. Si je fais appel ici à des perspectives très diverses, c'est dans la mesure où elles me semblent amener des éléments pour la compréhension de la situation des enfants bilingues étudiés ici. Ainsi, après avoir introduit quelques distinctions courantes dans la recherche sur le bilinguisme enfantin, j'aborderai brièvement l'acquisition bilingue précoce, simultanée ou successive. Bien que les premiers stades de l'acquisition bilingue ne constituent pas notre intérêt principal, ces bases me semblent utiles parce que la bilittératie n'est que trop souvent envisagée exclusivement comme le produit d'un apprentissage scolaire ou comme un problème pédagogique plutôt que comme une étape dans le parcours acquisitionnel de l'enfant bilingue (cf. Lüdi 1997, 210). Les étapes préscolaire et scolaire sont examinées de façon déconnectée, ce qui ne correspond pas aux réalités des pratiques de littératie préscolaires mises en évidence notamment par Heath (1982). Les chercheurs étudiant les enfants bilingues préscolaires prêtent également une attention grandissante aux pratiques discursives familiales; les pratiques familiales font plus rarement l'objet d'étude au cours des phases plus tardives du bilinguisme. Dans la suite du chapitre, je me tournerai vers l'étude des enfants bilingues plus âgés et la bilittératie. Une typologie des modèles de l'éducation scolaire des enfants bilingues et quelques résultats de recherches menées dans différents contextes seront présentés. Cela permettra plus tard de mettre en évidence la spécificité du contexte éducationnel public et familial dans lequel se situe l'entrée dans la bilittératie des enfants bilingues étudiés ici. Pour conclure ce chapitre, j'évoquerai brièvement le modèle de l'interdépendance et du transfert, développé par le psychopédagogue canadien Jim Cummins. Ce modèle très courant dans l'étude psychopédagogique de la littératie scolaire chez les enfants bilingues sera complété par un modèle acquisitionnel dynamique, en vigueur dans la recherche sur l'acquisition des langues secondes: celui de l'interlangue.

1.5.1 Quelques distinctions importantes dans la recherche sur le bilinguisme enfantin

L'âge, l'ordre d'acquisition des langues et les constellations familiales sont généralement considérés comme des éléments permettant de distinguer différents types d'acquisition bilingue. Se basant sur les deux premiers facteurs, Meisel (2004, 105) distingue trois types:

- 1) acquisition simultanée du bilinguisme (bilingual first language acquisition) si l'enfant commence à acquérir de deux ou plusieurs langues durant les premières trois ou quatre années;
- 2) acquisition précoce d'une langue seconde si le début de l'acquisition se situe entre 5 et 10 ans (child second language acquisition);
- 3) l'acquisition adulte de la deuxième langue, à partir de l'âge de dix ans (adult second language acquisition). Hamers & Blanc (2000, 28) différencient entre bilinguisme d'enfance précoce (les deux langues sont acquises avant dix / onze ans), bilinguisme d'adolescence (entre dix / onze et seize / dix-sept ans) et bilinguisme d'âge adulte (à partir de seize / dix-sept ans).

Une autre distinction très commune est la dichotomie entre bilinguisme simultané, si l'enfant acquiert deux langues entre la naissance et trois ans, opposé au bilinguisme successif ou consécutif, lorsque la deuxième langue est acquise après l'âge de trois ans (McLaughlin 1984, 3). Toutes ces typologies reposent évidemment sur l'idée d'une différence qualitative, tant entre les processus d'acquisition qu'aux résultats, lié à l'âge biologique. Nous reviendrons à cette question au prochain chapitre.

L'acquisition bilingue précoce peut se dérouler dans des constellations familiales très variées. Romaine (1995, 183s.)³⁷ propose six types d'acquisition bilingue enfantine, en résumant une vingtaine d'études pionnières célèbres, en partie longitudinales, portant sur un petit nombre d'enfants, conduites depuis le début du vingtième siècle (notamment celles de Ronjat sur son fils Louis et de Leopold sur sa fille Hildegard) jusqu'aux années 90. Ces six types se distinguent par a) la langue première (L1) des parents, b) la langue de la communauté environnante et c) la stratégie adoptée par les parents pour communiquer avec l'enfant:

- 1) one person one language³⁸: les parents ont différentes L1; la L1 de l'un d'entre eux est la langue dominante de la communauté; les parents parlent chacun dans leur langue à l'enfant.
- 2) one language one environment / non-dominant home language: les parents ont différentes L1; la L1 de l'un d'entre eux est la langue dominante de la communauté environnante, mais les deux

³⁷ se basant sur Harding and Riley (1986): *The Bilingual Family. A Handbook for Parents*. Cambridge, Cambridge University Press; cf. aussi l'aperçu systématique, chronologiquement ordonné d'une série d'études de cas longitudinales chez Hoffmann 1991, 50.

³⁸ Le principe « une personne-une langue » est également appelé « formule de Grammont » d'après le linguiste Grammont qui avait conseillé à Ronjat (1913) d'élever son fils Louis en maintenant une séparation stricte des langues dans le couple parental afin de lui permettre de développer les langues avec un minimum de risque de confusion. La mère s'adressait alors exclusivement en allemand à son fils, le père exclusivement en français.

parents parlent dans la langue non dominante à l'enfant qui est pleinement exposé à la langue dominante à l'extérieur de la maison, en particulier à partir de l'école maternelle.

3) one language one environment / non-dominant home language without community support: les parents partagent la même L1 n'est pas la langue dominante de la communauté environnante; les parents parlent dans leur propre langue à l'enfant depuis la naissance .

4) double non-dominant home language without community support: les parents ont différentes L1; la langue dominante de la communauté ne correspond à aucune des deux L1 des parents; les parents parlent chacun dans leur propre langue à l'enfant depuis la naissance; par un contact croissant avec l'environnement extra-familial, l'enfant deviendra trilingue.

5) non native parents: le parents partagent la même L1 qui est la langue dominante de la communauté; un des parents parle à l'enfant dès la naissance dans une langue qui n'est pas sa L1.

6) mixed languages: les parents sont bilingues; des secteurs de la communauté sont également bilingues; les parents effectuent des alternances codiques fréquentes et mélangent les langues.

La typologie de situations de Romaine offre un premier aperçu de la variété de constellations familiales donnant lieu à l'acquisition bilingue / plurilingue précoce. Comme le remarque l'auteur elle-même, cette typologie est toutefois quelque peu schématisée et n'englobe pas tous les contextes réels ou imaginables. Il faut notamment ajouter qu'elle restreint la famille à la relation parent-enfant et ne tient pas compte de la fratrie; ainsi, un puîné grandissant dans une constellation de la catégorie 3, communiquant en langue d'accueil avec ses frères et sœurs aînés est loin de grandir dans une situation familiale linguistiquement homogène, même si les parents lui parlent exclusivement dans leur langue (voir l'exemple donné par Deprez 1994, 144). On n'y trouve pas non plus le cas, de plus en plus fréquent, de la famille monoparentale (cf. Baker & Prys-Jones 1998, 33). Paradoxalement, selon Romaine, les situations les plus fréquentes dans le monde entier sont celles qui ont reçu le moins d'attention dans la recherche: la situation 6, celle des parents eux-mêmes bilingues qui ne font pas de stricte séparation des langues dans l'éducation de leurs enfants, et la situation 3, celle des enfants de parents migrants, impliquant un décalage de l'âge d'acquisition (op. cit., 186, cf. aussi Deprez 1994). En effet, le bilinguisme simultané, suivant le principe d'éducation « une personne une langue », où chaque parent parle à l'enfant dans sa propre langue dès la naissance, présent dans les constellations de type 1, 4 et 5, est la situation d'acquisition bilingue la mieux étudiée (cf. aussi Jisa 1999, 12). Grâce à ces recherches détaillées, il a été empiriquement prouvé que sous des conditions favorables, le très jeune enfant est capable d'acquérir simultanément deux voire plusieurs langues, sans danger de confusion (cf. l'aperçu chez De Houwer 1995, Meisel 2004 et ci-dessous). A long terme, comme le font remarquer de nombreux auteurs, le maintien et l'usage actif d'une deuxième langue dans une situation de couple mixte semble être difficile lorsque celle-ci ne reçoit pas de soutien accru de la part d'un réseau social extérieur à la famille:

« A very common outcome of the 'one person – one language' method was a child who could understand the languages of both parents, but spoke only the language of the community in which they lived. Sociolinguistic studies of minority languages have shown that it is usually very difficult for children to acquire command of a minority language, where that language does not receive support from the community. » (Romaine 1995, 186)

L'étude détaillée et longitudinale du type 2 par le linguiste australien Saunders, anglophone de naissance et ayant acquis tardivement l'allemand, marié à une australienne, qui a éduqué avec succès ses trois enfants en allemand et en anglais montre toutefois qu'il est possible d'élever ses enfants dans une langue autre que sa L1 acquise en bas âge avec un support minimal de la part de la communauté environnante (Saunders 1988). Romaine affirme en outre que les études qui lui ont servi de base pour établir les six types sont difficilement comparables entre elles parce qu'elles se basent sur des méthodologies différentes et sont conduites avec des objectifs différents sur des périodes de vie variables. Par la suite, je voudrais regarder de plus près et relativiser quelque peu l'importance de deux facteurs qui ont beaucoup attiré l'attention des chercheurs et du grand public: l'ordre d'acquisition des langues et le facteur de l'âge.

1.5.2 Bilinguisme simultané vs successif et le facteur de l'âge

Une des questions prioritaires dans la recherche sur le bilinguisme infantin se rapporte à la spécificité du processus acquisitionnel et la séparation des deux systèmes langagiers dans les cas d'une acquisition simultanée et équilibrée: les enfants bilingues acquièrent-ils leurs langues de la même manière que les enfants monolingues? A partir de quel âge séparent-ils les langues? Passent-ils par un stade fusionnel? Ou bien développent-ils dès le départ deux systèmes langagiers séparés? Ces questions sont loin d'être résolues à l'heure actuelle, mais, comme l'affirment notamment De Houwer (1995), Romaine (1995), Jisa (1999) et Meisel (2004), il existe aujourd'hui un certain consensus entre les chercheurs, étayé par de nombreuses recherches empiriques, que les bilingues simultanés développent dès le départ deux systèmes linguistiques séparés. En effet, dès qu'ils commencent à produire des énoncés dépassant l'holophrase et à employer la morphologie flexionnelle, on observe par exemple que l'accord sujet-verbe ou les genres grammaticaux sont acquis avec peu d'erreurs ou que l'ordre des mots se conforme largement aux différents systèmes. Néanmoins, depuis une date récente, les chercheurs mettent également en évidence des interactions entre les deux systèmes linguistiques dans l'acquisition simultanée. Comme l'affirme Meisel (2004, 102), dans cette perspective, les recherches comparatives ou translinguistiques étudiant des domaines structuraux particulièrement sensibles à des développements interdépendants semblent particulièrement prometteuses: dans l'acquisition de la grammaire, certains traits linguistiques présentent une ambiguïté structurale, c'est-à-dire qu'ils permettent plusieurs interprétations grammaticales. Si l'input des adultes dans l'autre langue présente une solution non ambiguë pour le même domaine, les enfants tendent à transférer momentanément cette solution sur la langue présentant l'ambiguïté. Cela conduit à des retards ou des accélérations dans le domaine concerné. En s'appuyant notamment sur Müller & Hulk (2001), Meisel fait l'hypothèse que ce type de transfert indirect apparaît particulièrement dans des domaines où le développement grammatical et cognitif interagissent (notamment l'élision des pronoms, sujette à la fois à des contraintes de la grammaire universelle et des facteurs discursifs (pro-drop, cf. chapitre I.2.3.2 ci-dessous).

La question de savoir si les bilingues *simultanés* passent par une étape où les systèmes sont fusionnés pour les séparer ensuite est longtemps restée et reste dans une certaine mesure encore

aujourd'hui controversée. En effet, un des grands problèmes méthodologiques consiste à contrôler les paramètres situationnels de la production langagière des enfants: l'usage simultané des deux ou plusieurs langues qu'on observe également chez les petits est une pratique courante chez les plurilingues, liée à leur perception d'une situation sociale et à leur partenaire de communication et ne correspond pas forcément à un manque de différenciation entre les systèmes linguistiques. Dans bien des recherches, les conditions d'interaction enfant-parents n'étaient que faiblement contrôlés, de sorte qu'il n'était pas toujours clair dans quel *mode langagier* (Grosjean 1998) – bilingue ou monolingue – se trouvaient les enfants. Mais même si la question d'un développement séparé n'a pas reçu de réponse définitive, comme le précisent Hamers & Blanc (2000, 65), on peut affirmer dans l'état actuel de la recherche que de nombreux enfants produisent peu d'énoncés mixtes (entre 2 et 6.5% selon les études, ce taux allant en décroissant), qu'ils sont capables très tôt de distinguer les langues et d'adapter le choix de langue en fonction de leur interlocuteur. Selon ces auteurs, un minimum de 20% d'exposition à une deuxième langue peut suffire pour que l'enfant s'exprime spontanément, mais un développement équilibré est probable seulement à partir de 40% (op. cit., 55).

Dans la dernière décennie, avec un intérêt général accru pour les conditions sociales du développement du bilinguisme précoce, certains chercheurs ont commencé à mettre en évidence que nombre d'enfants développaient une forme de bilinguisme passif (compréhension dans une langue, usage actif de l'autre) ou peu équilibré (une langue forte et une langue faible) dans des constellations familiales potentiellement « simultanées » (voir notamment Schlyter 1993, De Houwer 1999 et Jisa 1999). Pour le dire de manière un peu simpliste, ces auteurs soulignent que, même si l'existence de certains mécanismes acquisitionnels endogènes semble être plus que probable, il ne suffit pas de grandir enfant d'un couple mixte pour devenir automatiquement un bilingue actif et équilibré, réunissant deux « compétences monolingues ». Selon ces auteurs, cette observation tout à fait courante a reçu une attention insuffisante dans la recherche fondamentale. Lorsqu'un enfant développe une langue plus forte et une langue plus faible dans cette situation, la langue faible est caractérisée notamment par un vocabulaire moins étendu, des énoncés en moyenne plus courts, l'absence de verbes modaux, de subordonnées et des formes du passé. Selon Jisa (1999), l'acquisition de la langue faible montre les traits de l'acquisition d'une langue seconde (par exemple transferts et emprunts de l'autre langue ou manque d'accord sujet-verbe) alors que l'autre langue se développe comme une langue première, avec d'autres *patterns* d'erreurs (cf. op. cit., 15, en se basant notamment sur Schlyter 1993)³⁹. La dominance peut en outre changer durant l'enfance (ibid., 17).

Ces observations semblent rendre plus difficile de tracer d'emblée une frontière nette entre l'acquisition simultanée et l'acquisition successive d'une deuxième langue avec un décalage temporel⁴⁰, même si la situation acquisitionnelle est évidemment différente pour un enfant projeté dans

³⁹ Les causes d'un développement déséquilibré ne sont pas entièrement connues, mais elles sont probablement imputables en grande partie à la variation de la quantité et de la qualité des interactions dans l'une et l'autre langue ainsi qu'au statut inégal de ces langues dans la famille et dans la société environnante (cf. ci-dessous).

⁴⁰ L'opposition radicale entre bilinguisme successif et bilinguisme simultané paraît également problématique dans la mesure où elle peut favoriser un cloisonnement de différents champs de recherche, le bilinguisme successif étant traité dans le cadre de l'acquisition d'une langue seconde. Un exemple typique pour cette séparation se trouve dans l'aperçu par ailleurs très différencié de la recherche sur l'enfant bilingue de Romaine qui affirme: « I have less to say about "consecutive" or "successive" bilingualism since I consider that to belong to the field of second language acquisition » (op.cit, 182). Rares sont par ailleurs les chercheurs qui projettent sur la durée d'une vie humaine les stades initiaux du « bilinguisme comme L1 »

un univers langagier inconnu après l'âge de deux-trois ans – surtout au début⁴¹. Cependant, les mécanismes de l'acquisition langagière sont probablement semblables à ceux déployés par un enfant bilingue dominant dans une langue ou changeant de dominance suite à des changements de circonstances dans son entourage linguistique: de nombreuses recherches ont montré que dans l'acquisition précoce et non guidée d'une seconde langue après une phase de développement de L1, les enfants développaient un système se basant en partie sur la langue première (transfert d'éléments de L1), en partie sur des hypothèses formées à partir de la langue cible; la part des stratégies d'apprentissage langagières universelles, voire d'un dispositif d'acquisition langagier inné, se manifestant dans des séquences d'apprentissage invariables est fortement discuté dans la littérature spécialisée (cf. l'aperçu d'études sur l'acquisition successive précoce in McLoughlin 1984, 101s. et Edmondson & House 2000, 134s. pour une discussion de la place de la grammaire universelle dans l'acquisition d'une langue seconde). Cette modélisation dynamique du processus acquisitionnel, connue sous le terme d'interlangue sera développée de manière plus approfondie ci-dessous; elle semble en tout cas pertinente pour les phases tardives de l'acquisition bilingue, notamment des capacités discursives liées à la littératie – que l'acquisition initiale précoce ait été simultanée ou non.

Retenons que la question sous-jacente à l'opposition simultanée / successive est souvent celle de savoir jusqu'à quel âge il est possible d'atteindre une « compétence native » (encore faudrait-il la définir...) et si l'acquisition simultanée et successive résulte d'un traitement cognitif similaire de la langue (cf. Hamers & Blanc 2000, 66). De nombreux auteurs s'accordent à dire que l'âge précoce peut avoir une influence positive sur l'acquisition. Certaines dimensions semblent en effet très difficiles à acquérir à partir de l'adolescence – notamment certains traits phonétiques et prosodiques⁴². Mais il n'est pas clair s'il existe une période sensitive ou critique au-delà de laquelle il serait impossible d'atteindre une « compétence native » (pour une position critique cf. Edmondson & House 2000, 184s et Butler & Hakuta 2004). L'âge d'acquisition initiale paraît être une dimension importante, notamment parce que l'identité des enfants est encore peu figée en bas âge et parce qu'on peut considérer que les petits enfants disposent d'un temps d'apprentissage prolongé pour l'apprentissage d'un objet moins complexe (Hamers & Blanc 2000, 74). Toutefois, l'âge n'est qu'un seul parmi plusieurs facteurs, ce que montrent les larges différences observées entre les résultats et les rythmes acquisitionnels parmi les individus. Ce qui semble sûr en tout cas, c'est que l'âge précoce n'est pas le garant d'une acquisition « parfaite ». S'il semble être possible de prouver scientifiquement qu'à un moment donné de son histoire, le traitement neurologique des langues chez un bilingue équilibré ayant acquis simultanément ses langues diverge de celui d'un bilingue plus tardif et équilibré (cf. Hamers &

ou qui incluent dans leurs réflexions des activités langagières variées, notamment celles liées à la littératie (cf. toutefois Hamers & Blanc 2000).

⁴¹ Cf. Tabor & Snow 1994 pour un aperçu d'études de séquences comportementales observées auprès d'enfants acquérant une deuxième langue dans un cadre préscolaire où leur L1 n'est pas prise en compte et les possibilités de créer des conditions favorables d'intégration de ces enfants. Une séquence comportementale souvent observée est la suivante: utilisation de L1 – période de mutisme – utilisation de mots isolés ou d'expressions non analysées (ça y est, c'est mon tour) – usage productif de L2.

⁴² L'*accent* (au sens d'un ensemble de traits phonétiques et prosodiques caractéristiques de l'appartenance à une communauté linguistique donnée) est un marqueur d'identité par excellence (cf. Hakuta et al. 2003). Hagège (1996) parle du « seuil fatidique de la onzième année » au-delà duquel, pour des raisons de plasticité cérébrale, l'acquisition de l'accent sera difficile (28s.). Il suggère également que l'acquisition à l'âge pubertaire se heurte à des obstacles psychologiques comme l'inhibition par la crainte de l'erreur (op. cit., 35). Arguments, selon lui, pour promouvoir une éducation bilingue précoce...

Blanc 2000, 151 et Meisel 2004, 110), il n'en reste pas moins que le bilinguisme est un phénomène éminemment social, variable dans le temps et fortement dépendant du contexte de son usage.

L'affirmation de Romaine à propos de l'idée d'une période critique résume bien cette idée:

« I would say that what is 'critical' about second language acquisition is not age so much as the circumstances in which it takes place. [...]. Both good and poor levels of performance can be achieved with children of the same age depending on the social context in which learning takes place. » (1995, 240)

Si la question de l'âge d'acquisition initial relève d'un intérêt primordial de la recherche scientifique fondamentale et semble également pertinente dans une perspective pédagogique, il faut se garder de l'ériger en facteur princeps; on risque ainsi de perpétuer des représentations irréalistes telles que l'idéal des « deux langues maternelles » qui ne pourraient se développer que dans une situation d'acquisition simultanée et qui s'y développeraient pour ainsi dire automatiquement.

1.5.3 Du rôle des pratiques langagières familiales dans le bilinguisme précoce

Depuis le début des années 1990, plusieurs chercheurs ont commencé à étudier de très près les conditions contextuelles de l'acquisition bilingue simultanée, notamment l'interaction entre parents et enfants. Ainsi, Goodz (1994) a tenté de comprendre dans quelle mesure les parents dans la constellation une personne – une langue séparaient réellement les langues. Dans son étude sur l'acquisition et le comportement communicatif d'enfants franco-anglais entre 0 et 3 ans, elle a pu montrer que les parents mélangeaient rarement les langues en parlant à l'enfant avant qu'il ne commence à parler, mais dès que les enfants se mettaient à communiquer verbalement, les mères surtout s'adaptaient à leur enfant, notamment dans des situations où l'enfant se servait de l'autre langue pour combler une lacune lexicale. L'observation que le comportement parental effectif ne correspondait pas à leurs représentations est très intéressante: les mères séparaient beaucoup moins les langues qu'elles ne le pensaient elles-mêmes. Ce manque de séparation des langues dans l'input influe-t-il sur le développement linguistique des enfants? Selon De Houwer (1995, 226), des recherches actuelles semblent indiquer qu'un input mélangé mène à un output plus mélangé de la part des enfants, mais que les langues peuvent quand même se développer de manière séparée, à condition que les enfants soient impliqués dans des interactions et des activités suffisamment riches et complexes dans les deux langues. Goodz formule cette idée de la manière suivante:

« With regard to the importance of a parent / language separation, judging by the low rate of children's language mixing, both in my own research and in many previous studies, it seems reasonable to suggest that the maintenance of such a distinction does not appear to be crucial. Rather, what seems more important is that parents engage their children in conversations, that they provide the opportunity for children to take their turns as active participants in conversational exchanges in a variety of contexts, and that they respond to and encourage their children's linguistic efforts. » [...] « Most important and helpful is a relaxed and unself-conscious parent who does not insist that every linguistic effort be in the parent's language » (Goodz 1994, 78).

Döpke (1992, citée dans Romaine 1995, 196) n'arrive pas tout à fait à la même conclusion: son analyse de l'interaction parents-enfants auprès de six enfants allemands / anglais vivant en Australie semblent indiquer un impact positif non seulement des stratégies d'interaction, mais également de la consistance du choix de langue des parents et de leur insistance à respecter le principe une personne / une langue si l'on veut atteindre les résultats les plus favorables. Hagège (1996, 39) plaide également en faveur du principe de la séparation langagière dans le couple parental, tout en relativisant son impact:

« Cela ne signifie pas, évidemment, que cette application soit le facteur décisif ni que l'alternance des langues chez les parents ait nécessairement des effets négatifs sur l'apprentissage en provoquant une confusion. Cela signifie simplement que les chances de succès, mesurés d'après les observations des spécialistes, sont plus fortes lorsque l'on respecte le principe de Ronjat que dans les cas contraires. Cela dit, il importe, même dans ces conditions, d'observer la plus grande souplesse. »

De Houwer (1999, 81) pense que si les stratégies bilingues sont légitimes (ce qui est à mettre en rapport avec les attitudes et les représentations des parents) ; il se peut qu'il soit acceptable pour l'enfant de ne répondre que dans une seule langue et qu'il développe donc davantage une langue que l'autre. Avec la pression croissante de la langue environnante, il est probable que celle-ci devienne dominante, rien que pour des raisons pratiques et tout au plus lorsque L1 est une langue sans prestige, comme il a déjà été remarqué plus haut. Plus généralement, De Houwer (op. cit., 77s.) émet l'hypothèse que le développement dans les différentes langues varie en fonction de quatre dimensions:

- a) le fait que le parent utilise une ou deux langues avec l'enfant, donc le degré auquel le parent se projette comme *persona* bilingue ou monolingue dans l'interaction avec l'enfant,
- b) le degré de recoupement de l'usage linguistique des parents,
- c) la fréquence absolue d'interaction dans chaque langue et,
- d) la fréquence relative d'interaction dans chaque langue.

Selon De Houwer, aucune étude systématique prenant en compte ces quatre facteurs n'a été effectuée à ce jour.

Ces considérations valent également pour des situations où les enfants acquièrent une deuxième langue principalement à l'extérieur du foyer familial: souvent, les enfants de parents migrants sont socialisés jusqu'à l'âge de trois-quatre ans en langue d'origine; dans un deuxième temps, l'enfant entre progressivement en contact avec la langue de la communauté d'accueil, d'abord dans le cadre d'activités préscolaires, puis à travers le système scolaire. Dans cette situation, il arrive souvent que la nouvelle langue devienne dominante, surtout si la langue d'accueil domine dans la fratrie, ce qui semble être la norme plutôt que l'exception (cf. Deprez 1994). La description de la communication familiale que donne Deprez est très éclairante pour comprendre à quel point la réalité des conditions du développement langagier des enfants bilingues est complexe. L'étude de Deprez nous rappelle aussi que le bilinguisme est une nécessité et non une option pour de nombreuses personnes ou familles

(op. cit., 31). L'auteur a effectué une enquête par questionnaires auprès de 300 enfants bilingues entre 12 et 16 ans de différentes origines culturelles et linguistiques (arabe, créole, kabyle, portugais, serbo-croate, mixtes), vivant dans la région parisienne; l'enquête par questionnaires a été accompagnée de micro-analyses de la communication familiale. Sur la base des réponses aux questionnaires, Deprez répertorie trois types de familles: des familles faisant une séparation fonctionnelle des langues intérieur / extérieur et où seule la langue d'origine est parlée (8% des cas), des familles ayant passé à l'usage exclusif de la langue d'accueil (14%) et des familles – largement majoritaires – où l'on pratiquait les deux langues (77%). Pour ce dernier type de famille, deux possibilités de cohabitation des deux langues ont été déclarées: soit un usage alterné selon les situations ou les personnes, les parents s'exprimant majoritairement dans la langue d'origine et les enfants dans la langue d'accueil (19% de la totalité); soit un usage « mêlé » où les langues étaient pratiquées simultanément par tous ou certains membres de la famille (changement à l'intérieur d'une conversation, *code-switching* et emprunts). Les attitudes des enfants vis-à-vis des métissages variaient fortement ; les uns les considéraient comme normaux, d'autres s'y opposaient. En effet, selon Deprez, « le mélange peut être considéré comme une atteinte faite à la langue la plus fragile que l'on veut préserver. L'introduction du français est vue comme une dégradation » (op. cit., 59) et un problème en regard de la communication avec l'extérieur. Dans le cas d'une réticence face au « mélange », des stratégies comme le refus de comprendre, la correction ou la demande de passer à l'autre langue sont mis en œuvre. D'un autre côté, l'acceptation des métissages peut promouvoir l'instauration d'une intimité familiale par un code commun et exclusif qui est loin d'être chaotique et dénué de règles (ibid.). La micro-analyse montrait notamment que certains thèmes, l'expression émotions, des effets stylistiques ou de sens étaient étroitement liés à certaines langues ou au parler bilingue (op. cit., 199).

Les choix et pratiques des langues à l'intérieur de la famille se présentent comme « un équilibre fragile », soumis à « une négociation permanente » (op. cit., 60). La dynamique linguistique de la famille est souvent sujette à des changements induits par de multiples facteurs, tels que l'intervention d'une personne extérieure, le changement de lieu, la scolarisation de l'enfant, l'arrivée d'un deuxième enfant... Les enfants sont les partenaires dans la « politique linguistique familiale » et ne coopèrent pas forcément aux projets de leurs parents: il n'est pas rare qu'un enfant refuse de parler dans la langue d'origine dès qu'il entre dans des réseaux extérieurs à la famille, même si les parents persistent dans l'usage de leur langue. Les raisons peuvent en être très diverses (op. cit., 76s.), notamment un désir exprimé d'intégration, d'être comme les autres, le rejet de l'autorité parentale, la dévalorisation du pays et de la culture d'origine, voir la rupture avec celle-ci. La scolarisation apparaît comme un facteur décisif pour le changement de la dominance, aussi bien au niveau de la communication familiale qu'au niveau des capacités langagières de l'enfant.

La recherche de Deprez, pionnière dans le domaine des pratiques langagières des familles bilingues n'appartenant pas à une élite sociale, ne tient pas compte des pratiques de littératie familiales et du rôle qu'elles pourraient jouer dans l'équilibre langagier du foyer familial. En général, les processus d'acquisition de la littératie par des enfants bilingues – surtout en ce qui concerne son acquisition extra-scolaire ou non guidée en langue d'origine – sont restés longtemps en marge de la recherche sur le bilinguisme: de la dimension privée, voire « naturelle » de l'interaction orale, privilégiée dans la recherche sur le développement des enfants bilingues, on passe vers la dimension publique, sociale voire politique de l'éducation scolaire de ces enfants. Ce n'est que depuis très récemment, comme

nous le verrons plus loin, au croisement des recherches s’inspirant des *New Literacy Studies* et des recherches sur le bilinguisme, que l’acquisition non guidée de la bilittératie a commencé à susciter l’attention qu’elle mérite.

1.5.4 Les enfants bilingues à l’école – modèles d’éducation et approches de la bilittératie

Les phases plus tardives du bilinguisme infantin et la bilittératie ont généralement été traitées dans le cadre de la discussion de différents modèles scolaires adaptés à des populations variées d’enfants bilingues (cf. Lüdi 1997, 210). Etant donné les enjeux politiques de la question, les enquêtes réalisées dans ce domaine comportaient (et comportent encore) avant tout une dimension évaluative. Ainsi, la bilittératie est envisagée soit comme le *produit* d’un apprentissage scolaire soit comme un *problème* d’ordre pédagogique, plutôt que comme un *processus* acquisitionnel ou développemental. Regardons d’abord quels sont ces différents modèles.

Les options éducationnelles varient fortement selon les pays, les régions et les groupes d’enfants concernés. Les choix témoignent de la volonté politique de promouvoir plus ou moins fortement le bilinguisme et la bilittératie des enfants. Parmi les facteurs déterminant le caractère et les objectifs des formes de scolarisation choisis, on compte le statut socio-économique de la communauté d’origine des enfants, l’appartenance à une majorité dominante ou à une minorité dominée ainsi que le prestige des langues et celui de leurs locuteurs à l’intérieur de la communauté multi-ethnique (cf. Karajoli & Nehr 1996, 1192). Plusieurs auteurs ont proposé des typologies de modèles éducationnels, notamment Grosjean (1982), Romaine (1995), Karajoli & Nehr (1996) Verhoeven (1996) et Baker & Prys-Jones (1998). Voici celle de Verhoeven (1996, 629) pour la scolarisation des enfants de migrants:

Instruction monolingue:

- A) scolarisation en langue minoritaire
- B) scolarisation en langue majoritaire

Instruction bilingue:

- C) modèle transitionnel: L1 puis L2
- D) modèle simultané: L1 + L2
- E) modèle successif: L1 ----->
L2 ----->
- F) modèle successif: L2 ----->
L1 ----->

Dans les modèles (A) et (B), une seule langue est utilisée pour la scolarisation, l’autre langue étant exclue du parcours scolaire; la *monolittératie* en L1 ou en L2 est visée. Dans le modèle transitionnel (C), la scolarisation débute en L1, mais simultanément ou après une brève période, les enfants sont également scolarisés en L2. L’instruction en L1 s’arrêtera toutefois en cours de route (après un temps variable), son seul but étant de faciliter l’accès à la littératie en langue d’accueil. Les modèles (D), (E) et (F) par contre visent une double littératie, l’instruction en L1 étant maintenue à long terme; la différence réside dans l’ordre d’introduction des langues. Les différentes options sont étroitement liées à différentes politiques langagières, comme le montre le schéma suivant, également établi par Verhoeven (op. cit., 630):

Politique linguistique:	Objectif éducationnel:	Modèle:
Ségrégation	Littératie en L1	A
Assimilation	Littératie en L2	B, C
Maintien	Bilittératie fonctionnelle	D, E, F

On peut parler d'une politique de la *ségrégation* lorsque la scolarisation d'enfants de familles migrantes se fait uniquement en langue d'origine (L1), avec très peu d'instruction en langue d'accueil; le but est alors généralement de rapatrier ces familles. Une politique visant l'*assimilation* rapide des enfants de populations minoritaires ou migrantes à la culture majoritaire mettra au premier plan l'acquisition de la langue majoritaire. Lorsque la solution de l'enseignement unilingue, également appelé enseignement par « submersion »⁴³, est adoptée, les enfants sont intégrés dans des classes autochtones sans qu'on ne tienne compte de leur langue d'origine. Cette situation est également celle dans laquelle grandissent les enfants auxquels est consacrée cette enquête. L'éducation monolingue des enfants bilingues constitue de nos jours la solution la plus commune pour les enfants de populations migrantes. La langue d'origine des enfants n'étant pas prise en compte, la littératie s'y développe de manière non guidée et le risque d'érosion de cette langue est élevé (cf. notamment Romaine 1995, 245). Les dispositifs transitionnels qui consistent à fournir aux enfants de migrants un soutien temporaire en langue d'origine, par exemple dans des classes d'accueil, visent également l'assimilation, puisqu'on passe progressivement à l'enseignement en langue majoritaire seulement.

Une politique du *maintien* par contre, qui favorise le pluralisme culturel et qui part du principe que le bilinguisme est un enrichissement pour les enfants, encouragera un maximum le développement de la littératie dans les deux langues. Les programmes d'éducation bilingue (*dual language education*), créés aux Etats Unis en vue de l'intégration des populations minoritaires, notamment hispanophones, sont un exemple de cette politique. Suivant le principe de l'immersion réciproque, les classes sont composées de 50% d'hispanophones et 50% d'anglophones afin de promouvoir la communication entre ressortissants de cultures différentes. De nombreuses variantes existent eu égard à la répartition des deux langues: 50% en anglais: 50% en espagnol du début à la fin de la scolarité primaire ou bien 90 % en espagnol:10% en anglais avec augmentation progressive de l'enseignement en anglais et bien d'autres possibilités encore (pour plus de détails cf. Lindholm 2001 ou Baker & Prys-Jones 1998, 486s.). Ces programmes ont été développés à partir du modèle de la scolarisation par *immersion* dont le but est de promouvoir le bilinguisme et la biculturalité chez des enfants d'une majorité unilingue. Le premier dispositif de l'immersion précoce, mis au point au Canada dès les années 1960 et dont il existe de nos jours de multiples variantes, consiste à scolariser les enfants d'une majorité linguistique dans une langue seconde dès l'école maternelle, la langue première étant progressivement introduite dans le courant de la scolarité. Cette méthode, qui puise ses racines dans l'Antiquité (cf. Baetens Beardsmore 1996), connaît de nos jours un succès grandissant⁴⁴.

⁴³ Le terme de *submersion* fait appel à l'image de l'enfant jeté à l'eau qui doit apprendre à nager sans leçons de natation et sans bouée de sauvetage (*sink, struggle or swim*) (cf. Baker 1993,154). Le terme d'*immersion* repose également sur la métaphore aquatique; il se réfère à une méthode plus douce de scolarisation dans une deuxième langue, qui tient compte des besoins de l'enfant et de sa langue d'origine.

⁴⁴ L'étude bien connue de Lambert & Tucker (1972) rapporte les résultats très positifs du projet d'immersion pionnier de l'école St. Lambert au Québec, fondé à l'initiative de parents anglophones qui désiraient une éducation bilingue français-

Aucune forme d'éducation bilingue n'entraîne de conséquences assurées, mais selon un consensus largement partagé par les chercheurs, les résultats les plus favorables du point de vue du bilinguisme atteint résultent d'une scolarisation du type *immersion*, *éducation bilingue* ou *programme de maintien* (Romaine 1995, Baker & Prys-Jones 1998, Karajoli & Nehr 1996, Verhoeven 1996, Hamers & Blanc 2000, Lindholm 2001). L'enseignement transitoire comme l'enseignement submersif comprennent le risque de la perte de la langue d'origine voire d'un bilinguisme soustractif, donc d'une maîtrise très partielle dans les deux langues, surtout lorsque l'enfant dispose de peu de ressources langagières en langue d'origine au sein de sa famille. Ces constats amènent Baker & Prys-Jones (1998, 476s.) à qualifier de « fortes » ou de « faibles » les différentes formes d'éducation bilingues. Celles-ci sont *faibles* si le but est la transition vers la langue majoritaire et si l'éducation en langue d'origine est considérée comme la compensation d'un déficit. Une forme d'éducation bilingue est appelée *forte* si la littératie en langue d'origine est valorisée comme un capital symbolique et l'usage de cette langue comme une ressource précieuse.

Plus spécifiquement, en ce qui concerne la *bilittératie* de ces enfants, il existe une importante tradition de recherche longitudinale et une vaste documentation pour le modèle de l'immersion canadien. Ces programmes ont été accompagnés et constamment évalués par des équipes scientifiques (cf. Karajoli & Nehr 1996 et Baetens Beardsmore 1996). La plupart des résultats se basent sur des tests standardisés permettant de comparer les élèves de l'immersion à leurs pairs monolingues. Dans le modèle « classique » de l'immersion précoce totale, les enfants anglophones sont scolarisés dès le jardin d'enfants exclusivement en français. Les enfants sont également initiés à l'écriture et la lecture dans cette langue. Dès la deuxième année d'école primaire, donc au bout de trois ans, les enfants apprennent également à lire et à écrire en anglais. Des tests de lecture montrent que les enfants ont des résultats aussi bons que des élèves anglophones monolingues dès que la lecture est introduite. En français, ils ont des résultats de lecture équivalents à ceux des francophones au début, mais plus tard, lorsque le français prend moins d'importance dans l'enseignement, leurs résultats restent en dessous de ceux des monolingues (cf. Karajoli & Nehr 1996, 1199; Hamers & Blanc 2000, 331s.). Pour l'écriture également, ils ont des résultats aussi bons que les anglophones, alors que leurs résultats sont inférieurs en français, où leur production reste quelque peu limitée au niveau syntaxique (p. ex. pas de conditionnel), au niveau du lexique et de l'orthographe (Hamers & Blanc 2000, *ibid.*). Dans l'ensemble cependant, les résultats atteints par ce modèle d'éducation sont extrêmement positifs, car les enfants acquièrent des capacités communicatives nettement supérieures à celles des élèves recevant un enseignement traditionnel, sans que leurs capacités en anglais en pâtissent. On trouve actuellement dans la littérature des réflexions mettant les déficiences en langue seconde sur le compte de la méthode « naturaliste » préconisée dans l'enseignement immersif. Certains auteurs pensent qu'avec un

anglais pour leurs enfants. Des modèles d'éducation plurilingue immersive ou voisins de celui de l'immersion précoce existent notamment au Proche-Orient (par exemple les programmes franco-arabes implantées en Egypte, certains depuis la fin du XIX^e siècle, cf. Porcher & Groux 1998), au Luxembourg (les programmes d'éducation trilingue), au Pays Basque et en Catalogne (les programmes servant à la préservation des langues minoritaires cf. Baetens Beardsmore 1996). On peut en outre mentionner les Ecoles Européennes établies depuis les années 1960 en Allemagne, Belgique, Angleterre, en Italie, aux Pays-Bas et au Luxembourg (cf. Baker & Prys-Jones 1998, 527) ainsi que les écoles bilingues en Alsace, promues par l'Académie de Strasbourg depuis les années 1990 (Porcher & Groux 1998, 72s. et Duverger éd., 2000). En Suisse, l'éducation immersive précoce est encore peu développée (voir toutefois Brégy, Brohy, Fuchs 1998 pour l'expérience d'immersion français / allemand en Valais).

enseignement accompagnant le processus immersif, qui insisterait plus sur les aspects formels et ciblés, des résultats supérieurs pourraient être atteints dans la langue seconde. Le manque d'occasion de parler avec des enfants du même âge, les interactions en langue seconde étant principalement restreintes à la relation élève-enseignant(e), est également jugé défavorable au développement optimal d'une deuxième langue (cf. Lindholm 2001, Hamers & Blanc 2000 et également Zydatiss 2000). Les programmes d'immersion réciproque (cf. ci-dessus) avec une composition mixte des classes tentent de remédier à ce problème; l'usage effectif d'une langue entre les enfants est cependant difficile à contrôler et soumis à toutes sortes de tensions sociales et psychologiques (G. Lüdi, communication personnelle).

Comme il a été signalé plus haut, les formes d'éducation scolaire *submersive* où un enfant de migrants est scolarisé en langue d'accueil seulement, ne visent pas le développement harmonieux des deux langues ni une double littératie fonctionnelle. L'objectif est plutôt une intégration, voire une assimilation efficace et bon marché dans le système scolaire destiné aux autochtones. Dans cette situation, certains enfants, notamment ceux provenant de milieux familiaux privilégiés, ne bénéficient pas des avantages d'une éducation bilingue scolaire, mais sembleraient ne pas subir de conséquences graves au niveau de leur développement langagier. Ils s'adaptent à la situation et tendent à devenir dominants en langue d'accueil, à moins de bénéficier d'un soutien parental fort dans leur langue d'origine (cf. Verhoeven 1994, 205; Hamers & Blanc 2000, 130s.)⁴⁵. Cependant, de nombreux spécialistes en viennent à la conclusion qu'une grande partie des enfants éduqués dans ce système, surtout lorsqu'ils sont locuteurs d'une langue peu valorisée et peu soutenue dans les réseaux familiaux, ont des déficits importants dans toutes les langues de leur répertoire (cf. par exemple Hamers & Blanc 2000, 130s.; Baker & Prys-Jones 1998, 477). C'est ce que montre notamment l'étude de Aarts & Verhoeven (1999), menée auprès d'une population d'enfants turcs scolarisés aux Pays-Bas dans un contexte de submersion. Ils ont testé certaines capacités de littératie en turc et en néerlandais chez 222 enfants turcs de faible niveau socio-économique en 8^e année (année finale) de l'éducation primaire aux Pays-Bas. Les enfants étaient soit nés aux Pays-Bas, soit arrivés en bas âge et ils avaient entre 11 et 14 ans au moment de l'enquête, l'âge moyen étant de 12;7. Les résultats ont été comparés avec ceux de 140 enfants néerlandais du même âge, provenant d'un milieu social comparable et de 276 enfants turcs vivant en Turquie. Les enfants choisis en Turquie étaient plus jeunes toutefois (âge moyen: 10;6) avec l'argument que la scolarité primaire s'y arrête en 5^e classe, le passage à l'école secondaire opérant une sélection sociale importante. Les capacités des enfants ont été évaluées moyennant des tests de lectures standardisés (décodage de mots, compréhension de mots et de textes et jugement de correction syntaxique); ces tâches ont été complétées par des tests de littératie fonctionnelle où les enfants devaient montrer s'ils étaient capables de remplir un formulaire, de lire un programme TV, une carte routière, etc. Le milieu social des enfants a été pris en compte à travers un questionnaire soumis aux élèves et aux enseignants. Les questions portaient sur les attitudes envers les langues et les cultures d'origine et d'accueil, sur le statut socio-économique des parents ainsi que sur les pratiques familiales de littératie des enfants et des parents (types et fréquences de lecture). Les résultats indiquent que,

⁴⁵Notons que l'accommodation linguistique, même si elle est apparente du point de vue de la réussite scolaire peut se faire au prix d'un douloureux processus d'aliénation identitaire lorsque la langue d'origine et le bilinguisme de l'enfant ne sont pas reconnus par le système éducationnel (cf. notamment Vivet 2000).

globalement, les enfants n'atteignent pas le niveau de leurs camarades monolingues. En turc, les résultats étaient plus faibles dans toutes les tâches, scolaires et fonctionnelles, sauf dans le test de décodage de mots ainsi que dans le test de compréhension textuelle où les enfants en Turquie montraient également des performances faibles. En néerlandais, langue seconde, concernant les tests standardisés, les scores atteints étaient plus bas chez les enfants bilingues que chez les monolingues. Pour les tâches fonctionnelles, en revanche, les résultats étaient presque équivalents. Aarts & Verhoeven en concluent que les écoles néerlandaises réussissent à enseigner les capacités de littératie fonctionnelle. Des facteurs contextuels expliquent des différences inter-individuelles: les enfants qui lisent en turc (stimulation au sein du foyer familial: nombre de livres turcs lus par les enfants) atteignent de meilleurs résultats en turc; de même, l'estime de soi des enfants et la motivation pour la scolarisation, donc la volonté de s'identifier à la culture d'accueil exerce une influence positive sur les résultats en L2. Les corrélations significatives observées entre capacités en L1 et en L2 sont interprétées comme une évidence empirique du principe d'interdépendance de Cummins (cf. ci-dessous). On peut faire l'hypothèse qu'une stimulation adéquate dans la langue première a un effet positif non seulement pour la langue première, mais également pour la langue seconde.

L'étude d'Aarts & Verhoeven peut être considérée comme exemplaire de plusieurs évolutions de la recherche actuelle sur la bilittératie, notamment parce qu'elle prend en compte *les deux langues* des enfants et parce qu'elle tient compte de facteurs *socioculturels*. En effet, comme l'affirment les auteurs,

« It is by no means clear what effect the specific linguistic and sociocultural background of minority children in a submersion context has on literacy success or failure in comparison with monolingual peers. Migration processes in recent history have stimulated social et scientific interest in the literacy development of minority groups. However, there has been a clear bias in the orientation of research towards literacy in the L2 [...]. This biased interest is reflected in an almost exclusive focus on the use and acquisition of literacy in the dominant language. [...] Only recently has there been a shift from an almost exclusive attention to literacy in the dominant language to a broader focus on the social and cognitive dimensions of multilingual literacy. » (Aarts & Verhoeven 1999, 379)

Une autre tendance typique de la recherche actuelle sur la bilittératie se manifeste dans la focalisation sur la *lecture*. A ma connaissance, les études sur les capacités de lecture chez les enfants bilingues sont toujours nettement plus abondantes que celles sur l'écriture (cf. également la présentation de la bilittératie par Karajoli & Nehr 1996 et Baker & Prys-Jones 1998). Les tests de lecture sont fréquemment utilisés comme des instruments d'évaluation pour mesurer le bilinguisme atteint dans des programmes d'éducation bilingues. On peut faire l'hypothèse que la précarité de la recherche sur la production écrite est en partie due au fait que les capacités de production libre sont beaucoup plus délicates à évaluer que les capacités de compréhension écrite pour lesquelles on peut aisément recourir aux formats de tests standardisés et à un traitement statistique. L'analyse et l'évaluation de textes produits librement ou d'après une consigne par des enfants est extrêmement difficile à opérationnaliser; comme l'indique Romaine, elle est cependant indispensable si on veut examiner « the productive skills of bilingual children as strategic accomplishments in performance

rather than as deficits in competence » (Romaine 1995, 281). La difficulté de l'analyse de la production textuelle amène certains chercheurs à avoir recours à l'évaluation de la qualité d'un texte par une ou plusieurs personnes selon des critères prédéfinis (« rating ») (cf. notamment Oller & Zürer-Pearson 2002). Cette procédure ne permet cependant de rendre compte que très indirectement des dimensions développementale et stratégique. Une autre raison de la pénurie d'études sur l'écriture chez les bilingues, comme le remarque Geiger-Jaillet (2002, 3), pourrait résider dans le fait que l'écriture chez eux a pendant longtemps été entourée d'une sorte de tabou, car c'est dans ce domaine-ci, tout particulièrement au niveau de l'orthographe, que certaines déficiences deviennent visibles (cf. ci-dessus). Aux yeux de Geiger-Jaillet, il est plutôt courageux de parler des déficits potentiels d'élèves d'immersion,

« wo doch die meisten Handbücher der Zweisprachigkeitserziehung eher dazu tendieren, die positiven Ergebnisse der Immersionsversuche herauszustellen. 'Defizit' muss allerdings relativiert werden, denn in aller Regel handelt es sich um Kompetenzdefizite im Vergleich zu muttersprachlichen (!) Kindern in der Zielsprache, wobei wir uns wieder mit dem verbreiteten Mythos auseinandersetzen, 'echte' zweisprachige Kinder seien in beiden Sprachen so kompetent wie zwei monolinguale Kinder zusammengenommen. »

Il est vrai que la perception de l'écrit est généralement dominée par des représentations fortement normées qui laissent peu de place à l'accueil bienveillant des traces du contact des langues, plus facilement acceptées dans la communication orale.

Avec l'intérêt croissant pour les processus du développement des capacités discursives depuis le début des années 1990, on peut repérer un certain nombre d'études de la production monologique – écrite et orale – chez des enfants bilingues que je rapporterai plus loin, au chapitre I.2.4, lorsque j'aurai présenté les bases théoriques nécessaires à une compréhension approfondie de ces recherches. Au départ, elles ont plutôt été menées dans des contextes d'éducation submersifs et consacrées à la langue d'accueil seule, reflétant ainsi la situation d'enseignement et la politique assimilatoire des situations d'éducation submersives – où la langue d'origine constitue une grandeur inconnue pour beaucoup d'enseignants et n'est pas une donnée pertinente pour les pouvoirs décisionnels. Lorsqu'elles sont consacrées à la langue d'origine seule ou aux deux, elles mettent l'accent plutôt sur des questions d'ordre linguistique et cognitif, de même accordent-elles moins d'attention aux aspects sociaux, politiques et éducationnels. C'est depuis la fin des années 1990 que commencent à émerger des études intégrant tous ces aspects.

Je voudrais ajouter une dernière remarque avant de conclure cette partie: selon Karajoli & Nehr (1996, 1202s.), les résultats des travaux de recherches sur l'acquisition de la bilittératie chez des enfants bilingues disponibles à ce jour sont difficiles à comparer, mais ils semblent indiquer qu'il n'y a pas de nécessité psycholinguistique absolue d'organiser l'acquisition de la littératie scolaire dans la langue première orale de l'enfant – ce qui contredit l'« axiome de la langue maternelle » (« Muttersprachenaxiom ») qui sous-tend le raisonnement des institutions et d'auteurs désirant protéger les droits des enfants de langues minoritaires. Toutefois, pour des enfants socialement et linguistiquement défavorisés, l'instruction en L1 semble effectivement s'imposer. En revanche, les expériences de l'enseignement immersif – classique ou réciproque – montrent que pour des enfants de

majorités ou de minorités linguistiques, l'acquisition de la littératie peut se faire dans la langue première, la langue seconde ou dans les deux langues en même temps, selon les besoins des enfants. Quant à l'explication de ces faits et quant à la compréhension précise des facteurs sociaux, pédagogiques et cognitifs favorisant un développement harmonieux de la littératie dans deux ou plusieurs langues, la recherche scientifique n'en est encore qu'à ses débuts. Les explications s'établiront progressivement, au gré de l'expérience grandissante de l'accompagnement scientifique de l'enseignement bilingue, enseignement qui est en train de gagner beaucoup de terrain actuellement.

Les enfants ayant participé à ma propre recherche n'ont pas bénéficié d'une scolarisation bilingue. Comme la plupart de leurs camarades bilingues précoces, leur littératie en langue d'origine se développe de manière non guidée, dans un cadre extra-scolaire. Dans cette situation, un regard holistique sur l'individu bilingue doit se tourner non seulement vers la littératie scolaire en langue d'accueil, mais également vers les pratiques familiales qui président à l'émergence de la littératie dans la langue d'origine, ce qui, dans une certaine mesure, va à l'encontre de la logique du système scolaire.

1.5.5 L'acquisition de la littératie chez des enfants bilingues dans le contexte familial ou extra-scolaire

En contexte submersif, donc dans une situation où un enfant bilingue de par sa situation familiale et scolaire est placé dans un système éducatif monolingue, le milieu familial assume un rôle particulièrement important. D'une part, parce que l'enfant se trouve face à une tâche plus complexe que ses camarades autochtones puisqu'il doit apprendre à lire et à écrire à l'école dans une autre langue que celle qui domine dans le foyer. D'autre part, parce que c'est essentiellement dans un cadre familial ou extra-scolaire qu'il peut acquérir une culture de littératie dans sa langue d'origine. Or peu d'études se sont focalisées sur le contexte extra-scolaire, puisque la bilittératie chez les enfants bilingues a plutôt été traitée dans le cadre des modèles de scolarisation bilingue, (cf. Lüdi 1997, 210). Du point de vue d'une éducation scolaire monolingue, le foyer familial appartient au domaine des « pratiques non officielles » de la langue d'origine qui pouvaient paraître comme peu pertinentes pour le progrès scolaire des enfants en langue d'accueil. Ce n'est que depuis récemment que les scientifiques commencent à se tourner vers les pratiques familiales des bilingues et / ou des formes de littératie vernaculaire émergeant en dehors du contexte scolaire. J'aimerais me référer à deux études à propos du rôle des pratiques familiales dans le développement de la littératie chez des bilingues. L'une est consacrée à la lecture et met l'accent sur la langue d'accueil, l'autre prend également en compte des données de production narrative mais met en valeur la littératie en langue d'origine.

Leseman & De Jong (1998) ont effectué une étude longitudinale sur les comportements de lecture-écriture de 89 familles et enfants de différentes origines ethniques, habitant des quartiers de centre-ville aux Pays-Bas⁴⁶. Dans cette enquête, 47 enfants provenant de familles néerlandaises, 23 enfants de familles surinamaises et 19 enfants de familles turques ont été observés et testés sur une période de quatre ans, entre quatre et sept ans. Se basant sur un cadre théorique socio-constructiviste, Leseman &

⁴⁶ Les noms des villes ne sont pas précisés par les auteurs.

De Jong conçoivent la littératie familiale comme un espace de construction de connaissances; il s'agit de connaissances que les enfants construisent, d'une part, de manière spontanée, en étant confrontés au langage écrit (observer les parents pendant la lecture et l'écriture, entrer contact avec toutes sortes de produits de la technologie de la littératie), connaissances qui sont intériorisées. D'autre part, de connaissances acquises dans l'interaction avec des partenaires plus compétents (notamment à l'occasion de la lecture avec les parents). Ainsi, pour Leseman & De Jong, « [...] home literacy can be seen as a microsocial system of constructive and co-constructive processes in language and literacy learning » (ibid., 298). Les auteurs partent de l'hypothèse que ce micro-système se caractérise essentiellement par quatre *facettes*: la *fréquence d'exposition* (les occasions d'entrer en contact avec la lecture et l'écriture au foyer), la *qualité de la pédagogie* (des styles interactifs encourageant le développement de stratégies de compréhension ou de production discursive autonomes), la *qualité de la coopération parent-enfant* (un consensus quant au déroulement d'une activité, par exemple la lecture d'un livre) et la *qualité socio-affective* (présupposant que des interactions pédagogiques fructueuses sont liées à une émotion positive des deux côtés). Ces facettes seraient à leur tour déterminées par des facteurs contextuels, tels que l'éducation des parents, leur statut socio-économique, leurs réseaux sociaux et leur appartenance à des communautés culturelles et ethniques: « For instance, illiteracy among parents, which is related to socio-historical processes of the spread of formal schooling, strongly determines opportunities for literacy-related interactions. » (ibid., 297) Pour comprendre dans quelle mesure ces facettes pourraient être reliées au développement de la littératie, Lesemann & De Jong ont opté pour un design d'enquête longitudinal et quantitatif, impliquant un pluralisme de méthodes: les enfants ont été observés à l'âge de 4, 5 et 6 ans, à domicile, en interaction avec leurs parents durant la lecture conjointe d'un livre pour enfants. A 4 et à 7 ans, le vocabulaire réceptif des enfants en néerlandais a été testé (les enfants devaient choisir des mots correspondant à des images); de plus, à 7 ans, leurs capacités de lecture ont été évaluées au moyen d'un test standardisé de décodage de mots et de compréhension textuelle. Les tests ont été effectués dans un cadre scolaire. Des entretiens ont été menés avec les parents, lors des visites à domicile, pour connaître leur niveau socio-économique et éducatif, leurs habitudes langagières (notamment la quantité d'usage du néerlandais en famille) ainsi que les pratiques de littératie des parents et des enfants.

Les résultats d'analyse montrent d'abord des différences peu surprenantes entre les groupes: dans les tests de vocabulaire, les enfants hollandais ont de meilleurs résultats que les enfants originaires de Surinam qui, à leur tour dépassent les enfants originaires de Turquie. En revanche, dans les tests de compréhension textuelle et du décodage de mots, les résultats se montraient comparables, les enfants turcs étant légèrement désavantagés. Le résultat du test de vocabulaire à quatre ans prédisait largement celui de sept ans, ce qui montre l'importance du milieu familial (vs scolaire). La *qualité de l'instruction* semblait favoriser l'acquisition du vocabulaire et l'apprentissage du décodage de mots, le *taux d'opportunité* avant tout le décodage de mots. La compréhension de textes était négativement corrélée à une *coopération* difficile entre mère et enfant. La *qualité socio-émotionnelle* n'est pas apparue comme un déterminant direct du développement des capacités mesurées, mais elle affectait indirectement l'*opportunité* et la *qualité d'instruction*. Les facettes prises dans leur ensemble prédisent mieux le développement de la littératie que chaque facette séparément. Les différentes facettes de la littératie familiale ainsi que les pratiques parentales de littératie apparaissaient comme fortement

déterminées par des facteurs socio-économiques et culturels: la *qualité de la pédagogie* par exemple était liée au degré de scolarisation, mais elle divergeait également selon les cultures: dans les interactions autour de la lecture notamment, les mères hollandaises recouraient plus à des explications, à des évaluations et à des extensions des contenus narratifs alors que les mères turques et surinamaises demandaient souvent aux enfants de répéter littéralement ou de compléter des phrases lues du texte. Les pratiques de littératie parentales divergeaient également selon les cultures: les parents hollandais pratiquaient notamment de manière plus extensive que les deux autres groupes une littératie dite récréationnelle (lecture de romans, de magazines, programmes TV, etc.) ce qui semble spécifiquement se répercuter sur la facette *taux d'opportunité*.

Cette recherche interdisciplinaire franchit un pas décisif vers une meilleure compréhension de l'importance du contexte familial pour le développement de la littératie, chez les enfants autochtones et chez les enfants de migrants. Son caractère exploratoire est bien mis en évidence par de multiples remises en question de la méthodologie. Dans cet article, les difficultés à quantifier des facettes de la littératie comme la qualité socio-émotionnelle ou la qualité d'instruction apparaissent clairement: en contexte pluriculturel, le danger d'imposer un modèle culturel est très grand. Ainsi, par exemple, le classement sous *low procedural quality* du comportement des mères turques et surinamaises semble être questionnable. Comme le rappellent les auteurs eux-mêmes la demande de répétition littérale est typique d'une culture de littératie liée à la religion musulmane (voir les réflexions de Gregory & Williams 2000). Il s'agit donc simplement d'autres modèles culturels, adaptés à d'autres contextes et d'autres besoins (mémorisation de textes religieux). Il est également significatif, pour un contexte éducationnel monolingue et submersif, que l'enquête se concentre exclusivement sur la lecture en langue scolaire et ne s'intéresse que marginalement à la *littératie en langue familiale en tant que telle*, les capacités langagières et de lecture en langue d'origine des enfants n'étant pas évaluées. Inévitablement, les enfants bilingues apparaissent d'emblée comme déficitaires quant à leur lexique en hollandais, puisque celui de l'autre langue n'est pas pris en compte, et les auteurs parlent d'un « strong effect of bilingualism that puts the Turkish children at a disadvantage ». Il faut également mentionner qu'on n'apprend rien de la langue d'origine des Surinamais et qu'on ne sait pas s'ils utilisent le hollandais ou une autre langue dans leurs pratiques de littératie (les auteurs indiquent seulement qu'une partie du groupe surinamais est bilingue). Les auteurs ne précisent pas non plus dans quelles langues se sont déroulées les interactions de lecture conjointe qu'ils ont observées.

Sneddon (2000) a choisi une autre approche. Son enquête a porté sur les pratiques de littératie familiales de 36 enfants et de leurs parents vivant dans une communauté musulmane gujarati (de Surat à Gujarat, province de l'ouest de l'Inde) établie dans la partie nord de Londres. L'objectif a été de saisir l'impact de la structure communautaire et des pratiques de littératie individuelle sur le maintien des langues d'origine et le développement de la littératie en langue d'accueil. Plus qualitative, l'étude reste plus près de la tradition ethnographique des *New Literacy Studies*. Comme pour les Penjabis et les Bengalais dont nous avons parlé plus haut (cf. les études de Saxena 1994 et de Gregory & Williams 2000), la situation linguistique des Gujarati est complexe: à côté de l'anglais, langue d'accueil, leur langue d'origine est le gujarati dont il existe des variétés dialectales et une variété standard, écrite en caractères devanagari; les Gujarati pratiquent également la langue ourdou, écrite en caractères arabes, qui est attachée à un contexte religieux. De plus, à la mosquée, le Coran est étudié en arabe. La communauté est décrite comme entretenant des réseaux sociaux forts et maintenant un contact intense

avec la région d'origine. Un centre musulman qui organise l'éducation religieuse, des cours ainsi que des activités culturelles et de jeux pour les enfants, constitue le centre vivant de la communauté. Les enfants choisis pour l'étude étaient âgés de 3;6, 7 et 11 ans. Il s'agissait donc d'un design *transversal*, portant sur des enfants de différents âges, lesquels n'étaient pas suivis durant une période déterminée. Les enfants fréquentaient le système scolaire anglais régulier sans appui en langues d'origine. La moitié des enfants provenait de familles fréquentant régulièrement le centre culturel, l'autre moitié appartenait à des familles qui y allaient peu ou jamais. Les données sur les pratiques de littératie étaient obtenues par des interviews avec les parents à domicile, complétées par des observations des familles, enregistrées dans différents contextes. Pour évaluer les capacités langagières des enfants, Sneddon demandait aux enfants de produire des histoires orales en gujarati et en anglais. Chez les enfants plus âgés, les capacités de lecture scolaires en anglais ont été mesurées avec des tests de lecture standardisés (entre autres le *London Reading Test*).

Les résultats de l'enquête indiquent que les enfants des usagers du centre se servaient plus régulièrement de la langue ourdou et gujarati que les enfants des non-usagers. Les parents qui fréquentaient le centre racontaient également plus régulièrement des histoires en gujarati à leurs enfants. En même temps, ils encourageaient la lecture en anglais autant que les non-utilisateurs du centre – la lecture en anglais étant dans l'ensemble plus poussée. Tous les enfants avaient accès au langage écrit en ourdou à la mosquée, mais celui-ci restait attaché à un contexte d'instruction religieuse et il était relativement peu utilisé dans la vie quotidienne. Les activités au centre communautaire favorisaient un usage du gujarati essentiellement informel et oral; ainsi, pour les usagers comme pour les non-usagers du centre, « the paucity of experience in Gujarati literacy was striking » (Sneddon 2000, 122). L'absence de contact régulier avec la langue standard était déplorée par les parents qui remarquaient que les enfants avaient des difficultés à comprendre des textes écrits et ne savaient pas adapter leur langue aux différents degrés de formalité exigés dans certaines situations: « the lack of access to standard usage may even diminish the value of their language as a spoken means of communication in Gujarat. » (ibid., 125). Les cours en gujarati, offerts temporairement par l'école publique, ont graduellement été supprimés depuis le début des années 90. Les résultats de l'enquête linguistique (qui ne sont rapportés que très succinctement dans l'article de Sneddon), montrent que la plupart des enfants les plus jeunes étaient encore aux premiers stades de l'apprentissage de l'anglais et que les capacités de raconter une histoire variaient fortement dans les deux langues chez les enfants de 7 ans. Les récits en anglais chez les enfants de 11 ans étaient racontés couramment, alors que certains récits en gujarati contenaient des termes anglais. Dans le test de lecture standardisé en anglais, les enfants de 11 ans montraient des résultats au-dessus de la moyenne des monolingues. Des corrélations statistiques entre pratiques de littératie et résultats du test n'ont pas été établies, mais il ressort des résultats qu'un encouragement supplémentaire en langue d'origine ne porte pas atteinte aux capacités de lectures en langue d'accueil. L'approche de Sneddon accentue ainsi l'importance des pratiques de la littératie en langue familiale et d'un appui institutionnel pour le maintien de la langue et de la culture d'origine.

De nos jours, un nombre croissant d'enfants de migrants se voit contraint d'assimiler la littératie scolaire en langue d'accueil seulement. Des recherches sur la littératie en milieu familial sont donc urgentes, du fait des enjeux identitaires qui lui sont liés, du rôle important que jouent les processus

d'acquisition pré- et extra-scolaires et de l'hypothèse que les capacités dans les différentes langues sont dépendantes les unes des autres.

1.5.6 L'hypothèse de l'interdépendance et l'hypothèse de l'interlangue

Une des questions fondamentales qui se posent pour l'entrée dans la littératie chez les enfants bilingues, question également sous-jacente aux études de Sneddon (2000) et de Aarts & Verhoeven (1999) que je viens de résumer, est de savoir dans quelle mesure les capacités de littératie acquises dans une langue favorisent ou empêchent leur acquisition dans l'autre langue. Pour trouver des réponses à cette question, on fait souvent appel aux concepts développés par le psychologue de l'éducation canadien Jim Cummins. Ces concepts, que j'aimerais brièvement évoquer ici, ont fait l'objet de nombreuses critiques dans la littérature spécialisée mais continuent d'exercer une influence tant dans les débats scientifiques que dans les débats publics sur la scolarisation des enfants de migrants.

Le modèle proposé par Cummins fait état de préoccupations évidentes pour la pratique et d'une volonté d'apporter une contribution immédiate aux débats à propos de la politique éducationnelle à adopter pour les enfants de migrants au Canada et aux Etats-Unis. L'objectif principal de ce modèle, conçu vers la fin des années 1970, est de montrer dans quelles circonstances la scolarisation des enfants bilingues est à leur avantage ou à leur désavantage. Cummins est parti de l'observation récurrente que certains enfants de migrants, scolarisés en langue d'accueil, se trouvaient en échec, alors que la différence linguistique entre milieu scolaire et familial (*home-school-switch*) ne semblait poser aucun problème à d'autres enfants, par exemple aux élèves des programmes d'immersion totale au Canada – tout au contraire! Il voulait également attirer l'attention sur le fait que beaucoup d'enfants de migrants, malgré une apparente facilité à s'exprimer en langue d'accueil dans la vie quotidienne, n'arrivaient pas à suivre les programmes scolaires destinés aux autochtones.

Le fond du problème, selon Cummins, est la *double nature* de la « compétence » langagière et le principe de l'*interdépendance* des capacités langagières liées à la littératie. En effet, Cummins subdivise la « compétence langagière » en une composante académique et une composante de communication quotidienne: CALP (*cognitive academic language proficiency* = compétence langagière académique) et BICS (*basic interpersonal communicative skills* = capacités de communication interpersonnelle de base). Dans les premières versions (1980, *inter alia*) BICS, également appelé *surface fluency* (fluidité en surface⁴⁷), a été caractérisé par des capacités comme la phonologie, la prosodie, la fluidité, la morphosyntaxe de base et l'usage de la langue dans des situations familières. CALP a été défini comme « those aspects of language proficiency which are closely related to the development of literacy skills in L1 and L2 » (op. cit., 177) – des aspects tels que l'étendue du lexique et la capacité de manipuler consciemment le langage « hors contexte », plus importants dans le cadre des tâches scolaires que dans des contextes de communication « naturelle ». Un enfant de migrants ayant atteint BICS dans sa langue seconde peut « se débrouiller »

⁴⁷ L'idée de *surface* est liée à l'observation que des enfants de migrants, à première vue très à l'aise dans les interactions quotidiennes en langue d'accueil, peuvent se révéler incapables de résoudre des tâches langagières scolaire exigeant d'autres compétences (cf. ci-dessous).

dans des situations quotidiennes où il peut compter sur la coopération de ses partenaires de communication ainsi que sur un contexte non verbal partagé: faire des achats dans un magasin, jouer avec ses camarades, discuter avec un enseignant en face à face ou regarder un dessin animé à la télévision. Ce même enfant peut être dépassé par le langage utilisé en classe durant les leçons ou les tâches de lecture et d'écriture, lesquelles exigent un usage plus abstrait de la langue et un vocabulaire plus étendu (CALP), surtout si les bases pour ces mêmes capacités lui font défaut dans sa langue première. Une fausse appréciation de ses capacités langagières peut ainsi conduire à des retards sévères voire à l'échec scolaire (cf. Baker & Prys-Jones 1998, 93)⁴⁸. Un soutien approprié à cet enfant pourrait être de l'aider à développer CALP dans sa langue première afin qu'il puisse développer plus aisément ces facultés dans sa langue seconde.

En effet, Cummins postule que CALP en L1 et en L2 se conditionnent mutuellement et que le développement des capacités en L2 est partiellement dépendant du niveau atteint en L1. S'appuyant sur de nombreuses recherches empiriques témoignant des expériences positives de l'enseignement par immersion et des résultats inquiétants de la scolarisation submersive, Cummins (1980, 1986, 1989, 1991) a proposé l'idée de l'hypothèse d'*interdépendance*, également appelée *hypothèse de transfert*:

« To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly. In concrete terms, what this principle means is that in, for example, a Frisian-Dutch bilingual program, Frisian instruction that develops Frisian reading and writing skills (for either Frisian L1 or L2 speakers) is not just developing *Frisian* skills, it is also developing a deeper conceptual and linguistic proficiency that is strongly related to the development of literacy in the majority language (Dutch). In other words, although the surface aspects (e.g. pronunciation, fluency, etc.) of different language skills are clearly separate, there is an underlying cognitive / academic proficiency which is common across languages. » (Cummins 1989, 22; italiques dans l'original)

Dans des versions ultérieures du modèle, Cummins insiste sur l'influence *mutuelle* entre les langues (Cummins 2000, 190) et il propose une description plus précise de ce qu'il appelle la compétence commune sous-jacente qui rend possible le transfert des capacités:

⁴⁸ Les concepts de BICS & CALP ont été fortement critiqués dans la littérature scientifique, notamment pour le schématisme exagéré d'une telle bipartition des capacités langagières. Premièrement, elle semblait poser une égalité entre communication interpersonnelle, simplicité et oralité. Deuxièmement, elle ne tenait donc pas compte d'activités langagières orales de haut niveau cognitif ainsi que de la complexité inhérente aux interactions orales en langue seconde (cf. notamment Pekarek 1999). Troisièmement, elle postulait que les activités écrites étaient *a priori* plus complexes et difficiles. De plus, le lien étroit entre CALP et savoirs scolaires évalués par des tests standardisés comportait le risque de perpétuer un modèle *autonome* de littératie (cf. chapitre I.1.4.3 ci-dessus), déconnecté de toute pratique effective et ignorant toute pratique autre que celle présumée par les tests (cf. notamment Martin-Jones & Romaine 1986, Edelsky 1991, Romaine 1995). Un résumé des principales critiques de la dichotomie BICS / CALP et une réplique à ces critiques se trouvent dans Cummins 2000, 86s. Dans ses écrits récents, l'auteur a considérablement affiné le concept de *academic language proficiency*, notamment en s'appuyant sur des théorisations récentes de la littératie et des approches pragmatiques et fonctionnelles.

« In reference to the interdependence of L1-L2 academic proficiencies, this common underlying proficiency is probably better conceived of in a more dynamic way in terms of a central processing system comprising (1) attributes of the individual such as cognitive and linguistic abilities (e.g. memory, auditory discrimination, abstract reasoning etc.) and (2) specific conceptual and linguistic knowledge derived from experience and learning (e.g. vocabulary knowledge). The positive relationship between L1 and L2 can thus be seen as deriving from three potential sources: (1) the application of the same cognitive and linguistic abilities and skills to literacy development in both languages; (2) transfer of general concepts and knowledge of the world across languages in the sense that the individual's prior knowledge (in L1) represents the foundation or schemata upon which L2 acquisition is built; and (3) to the extent that the languages are related, transfer of specific features and skills across languages. » (op. cit., 191)

L'hypothèse d'interdépendance, qui est étayée par de très nombreuses recherches (cf. Cummins 2000, 182s.), constitue un argument important pour l'enseignement bilingue aux enfants de parents migrants auxquels on donne l'occasion de développer la littératie scolaire dans leur langue d'origine, sans mettre en danger leur développement en langue d'accueil. Elle explique en outre pourquoi les enfants bilingues scolarisés en langue d'accueil provenant de milieux familiaux plus favorisés ne subissent aucune conséquence négative car on peut partir du principe qu'ils arrivent à construire la littératie en langue d'accueil sur les bases des pratiques de littératie acquises dans le cadre familial. Pour ces enfants, si les transferts se font dans les deux directions, on peut penser que l'apprentissage scolaire aura également des conséquences pour la langue d'origine non scolarisée. Cela ne les dispensera cependant pas d'acquérir les spécificités de la variété standard de la langue d'origine, non seulement au niveau du système de l'écriture et de l'orthographe, du lexique ou morphosyntaxique, mais également au niveau discursif (cf. notamment Slobin 1996). Cummins (2000) affirme également que le transfert ne se fait pas de manière automatique et il insiste sur l'importance de l'enseignement:

« There is a significant role for formal explicit instruction in order to teach specific aspects of academic registers in both languages. The potential benefits of developing literacy in both languages are much more likely to be realized if instruction gives the process a helping hand by promoting students' awareness of language and how it works (e.g. focusing on similarities and differences between the two languages). If one of the two languages is ignored instructionally with the expectation that it will "take care of itself", students may experience significant gaps in their knowledge of and access to academic registers in the language, particularly in areas related to writing. » (op. cit., 194)

L'hypothèse de l'*interdépendance* et l'idée de la *compétence commune sous-jacente* sont intuitivement plausibles. Elles sont utiles dans un contexte politique, dans la mesure où elles proposent un principe simple: ce qu'on apprend dans une langue peut aussi être utilisé dans d'autres langues. Elles éclairent cependant peu leurs *processus* – comment fonctionnerait le transfert et quelle serait sa place dans l'acquisition de la littératie dans les différentes langues par un enfant bilingue. En effet, les études sur lesquelles s'appuie ce modèle se basent essentiellement sur des tests de lecture plutôt que d'écriture, impliquant des réponses standardisées. Les *résultats* (les scores) étant plus importants que

les *processus*, les stratégies mises en œuvre par les enfants et la manière dont leurs différentes langues s'appuient mutuellement pour résoudre des tâches langagières n'étaient pas focalisées. Dans une visée acquisitionnelle (et ultérieurement aussi pédagogique), l'idée d'interdépendance, trop liée à la perspective du résultat, doit cependant être articulée à un modèle tenant compte de ces processus. Or la théorie de l'*interlangue* à laquelle nous avons déjà fait référence plus haut (chap. I.1.5.6) est particulièrement centrée sur le processus d'acquisition d'une deuxième langue s'articulant à une première langue, processus qui se déroule au sein de l'individu, perçu dans l'interaction avec son entourage social. Il s'agit d'une approche constructiviste très courante dans la recherche sur l'acquisition des langues secondes (cf. notamment Selinker 1972, Klein 1989, Gass & Selinker 1994, Edmondson & House 2000). La théorie de l'interlangue, centrée sur l'apprenant, envisage l'apprentissage d'une langue seconde comme construction autonome et originale:

« The basic assumption in SLA [Second Language Acquisition] research is that learners create a language system, known as an interlanguage (IL). This system is composed of numerous elements, not the least of which are elements from the NL [native language] and the TL [target language]. There are also elements in the IL that do not have their origin in either the NL or the TL. What is important is that the learners themselves impose structure on the available linguistic data and formulate an internalized system. » (Gass & Selinker 1994, 11)

En d'autres termes, l'apprenant construit activement ses capacités langagières. Ce faisant, il se base sur l'*input* reçu en langue cible aussi bien que sur ses connaissances antérieures dans toutes les variétés qu'il a à sa disposition; il avance des hypothèses, il les modifie et il intègre finalement des éléments qu'il arrive à saisir (*intake*). Ce processus peut notamment être décelé à la surface de la production langagière (de l'*output*) et des stratégies communicatives déployées par l'apprenant (cf. Gass & Selinker 1994, *passim*)⁴⁹. Le rôle du *transfert*, également appelé *cross-linguistic influence* (influence interlangue) est un sujet largement débattu dans la littérature sur l'acquisition d'une langue seconde (pour un survol cf. notamment Edmondson & House 2000, 222s., Odlin 2003). Sans trop entrer dans le détail de ces débats, dans la perspective de l'interlangue, le « transfert » peut être envisagé comme une partie intégrante du processus créatif dans lequel s'engage l'apprenant. Vu ainsi, le transfert apparaît comme dépendant de la perception individuelle (et pas nécessairement consciente) qu'il a des ressemblances et des différences entre les langues. On peut faire l'hypothèse que l'apprenant classe les informations linguistiques sur un *continuum* allant de celles qui sont linguistiquement neutres (par exemple l'idée que toutes les langues utilisent des virgules ou des points) à celles qui sont spécifiques à chaque langue (par exemple des expressions idiomatiques). Ce qui est perçu comme neutre ou ressemblant est transféré. Ce classement n'est pas absolu mais varie notamment selon le type d'apprenant, selon ses connaissances des langues en question et peut être révisé à mesure que l'apprenant avance dans son apprentissage (cf. Gass 1996, 564, en s'appuyant sur Kellerman 1979). Pour le développement d'une littératie plurilingue, ce modèle donne tout son sens aux avantages que Cummins attribue à une instruction explicite qui invite les enfants se comporter en « linguistes contrastifs » (Cummins 2000, 194).

⁴⁹ Nous reviendrons plus loin sur la notion de *stratégie* (chapitre I.4.4.5)

On peut émettre l'hypothèse que ces principes s'appliquent également au cas de l'acquisition « sauvage » de la littératie en langue familiale chez les enfants bilingues dans un système d'éducation monolingue. La construction non guidée d'une littératie en langue familiale parallèle à celle, guidée, en langue scolaire, peut être considérée comme un processus original dans lequel l'enfant crée ses hypothèses propres, tout en exploitant à la fois ce qu'il a saisi de l'*input* du milieu familial et les capacités acquises en milieu scolaire. A l'inverse, les bases de la littératie acquises dans le cadre familial le préparent à s'engager dans ce même processus, mais de manière guidée, dans le cadre scolaire. Notons dans ce contexte que la conception de l'interlangue peut être articulée à des approches socio-cognitives qui accentuent l'importance des activités langagières et des contextes d'apprentissage (cf. notamment Py 1989 et Pujol 1990). Les différences entre les processus d'apprentissages guidés à l'école et non guidés en famille sont à chercher, entre autres, dans la relation pédagogique entre expert et novice, l'*input* et le *feedback* ainsi que dans l'*output* produit par l'enfant. Ces réflexions quelque peu abstraites deviendront plus concrètes du moment où elles s'appliqueront à des activités langagières, soit, dans notre cas, à la production écrite et orale de textes narratifs, aux moyens linguistiques nécessaires à leur planification et à leur gestion (organisateurs textuels, connecteurs, formes nominales et pronominales).

1.6 Conclusions

Dans un système d'éducation monolingue, les capacités langagières d'un enfant bilingue dans sa langue familiale ne sont que rarement prises en compte; souvent, tout se passe comme si elles étaient inexistantes. Cependant, si l'enfant bilingue n'est pas perçu comme « un tout », des asymétries entre les langues, entièrement normales chez les bilingues, peuvent facilement apparaître comme des déficits. Une vision « monolingue » peut masquer le fait que l'enfant s'engage dans un processus d'apprentissage parallèle dans ses deux langues.

En partant de l'idée que des processus d'apprentissage scolaires et extrascolaires sont complémentaires, il s'avère important de prendre en compte toutes les variétés du répertoire de l'enfant, donc à la fois sa langue familiale et sa langue scolaire. Si l'on s'intéresse véritablement à la relation développementale entre les différentes variétés, il faut en outre définir soigneusement les *activités* langagières et les caractéristiques linguistiques soumises à l'analyse. Il est important de ne pas seulement soustraire les enfants à des tests à réponses standardisées, mais de leur proposer des tâches qui leur permettent de montrer des compétences communicatives stratégiques. En outre, l'analyse linguistique des capacités langagières en question doit être articulée au contexte situationnel et social dans lesquelles elles sont à situer. Les capacités langagières d'une personne plurilingue à un moment et dans une situation donnés ne peuvent être évaluées qu'en référence au contexte de ses activités langagières concrètes et à sa biographie personnelle, activités et biographie qu'il convient également de replacer dans un contexte sociétal plus large.

Dans ce qui suit, je présenterai des éléments de la recherche actuelle sur une activité de littérature spécifique, servant de fondement à la partie linguistique de mon dispositif d'enquête: la production autonome de textes écrits et oraux, plus spécifiquement de textes narratifs.

2 POINT FOCAL: PRODUCTION TEXTUELLE AUTONOME ET BILITTERATIE

En accord avec la recherche ESF (cf. l'avant propos), j'ai choisi de me focaliser sur l'étude de la production textuelle monologale et autonome, et, plus particulièrement, sur la production de textes narratifs écrits et oraux d'après un jeu d'images. Comme nous l'avons constaté plus haut, cette tâche correspond, d'une part, à une pratique de littératie fortement valorisée à l'école. D'autre part, tout ce qui est lié à la pratique narrative (raconter, lire des histoires) dans le foyer familial est envisagé comme une des clés de la socialisation familiale préparant les enfants à la littératie scolaire. Dans ce chapitre, après un retour sur la conception vygotskienne du langage écrit, réexaminée à la lumière de quelques éléments de théorisation récente de la relation entre *langage écrit* et *langage oral*, je discuterai quelques tendances de la recherche actuelle sur la production textuelle monologale et son développement, en langue première et dans une langue seconde. Le contraste de deux modèles de la production textuelle permettra notamment de décrire de manière plus précise les exigences linguistiques et cognitives de cette activité. Le premier de ces modèles privilégie la perspective de la psychologie cognitive (modèles d'écriture). Le second se base sur l'analyse du texte en tant que *produit* de cette activité (genres de textes, contexte de production social et spatio-temporel, opérations discursives, schémas). Une deuxième partie de ce chapitre sera consacrée aux dimensions qui font du texte un texte, notamment à la cohésion et à la connexion textuelles ainsi qu'à leur développement chez l'enfant. En guise de conclusion, je présenterai quelques recherches actuelles sur la production textuelle orale et écrite chez les enfants bilingues.

2.1 Les enfants face aux défis la production de textes étendus

Qu'est-ce qu'un enfant doit apprendre afin d'être capable d'écrire des textes d'une certaine longueur? Que demande et qu'apporte la maîtrise de l'écriture, du médium écrit? Pourquoi s'intéresser à l'écrit et demander aux enfants de produire des textes oraux aussi? Qu'est-ce qui distingue le langage écrit du langage oral et qu'est-ce qu'ils pourraient avoir en commun? Les capacités écrites et orales se développent-elles en parallèle? Quelles sont les capacités spécifiques de l'écrit que l'enfant doit s'approprier pour écrire des textes et lesquelles peut-il acquérir à l'oral, même en bas âge?

2.1.1 Retour sur les difficultés du langage écrit selon Vygotski

Revenons de manière un peu plus détaillée à la conception de l'apprentissage du langage écrit proposée par Vygotski à laquelle j'ai déjà brièvement fait référence plus haut. Cette conception décrit très bien certains aspects du type de tâche auquel nous nous intéressons dans ce travail: la rédaction d'un texte

d'une certaine étendue, destiné à un partenaire de communication absent. Des éléments de la recherche actuelle viendront ensuite compléter et relativiser cette conception de la production écrite.

Souvenons-nous que Vygotski (1934 / 85) a défini le langage écrit en opposition au langage oral, comme *abstrait, volontaire, conscient et orienté vers une intelligibilité maximale*. L'*abstraction*, selon Vygotski, est double: d'une part,

« c'est le langage sans l'intonation, sans l'expression, d'une manière générale sans tout son aspect sonore » et, par conséquent, « l'enfant doit faire abstraction de l'aspect sensible du langage lui-même, il doit passer au langage abstrait, au langage qui utilise non les mots mais des représentations des mots » (op. cit., 260)

D'autre part,

« le langage écrit implique une situation dans laquelle celui à qui est adressé le discours est totalement absent ou ne se trouve pas en contact direct avec celui qui écrit. C'est un discours-monologue, une conversation avec une feuille de papier, avec un interlocuteur seulement figuré, alors que la situation du langage oral est toujours celle de la conversation. » (ibid.)

De la situation monologale, toujours selon Vygotski, découle le caractère *volontaire* du langage écrit, s'opposant radicalement à la situation dynamique, dialogale du langage oral,

« qui crée à tout instant la motivation qui détermine le tour nouveau que prend le discours, la conversation, le dialogue. Le besoin de quelque chose et la demande, la question et la réponse, l'énoncé et la réplique, l'incompréhension et l'explication et une multitude d'autres rapports entre le motif et le discours déterminent entièrement la situation propre au langage effectivement sonore. » (op.cit., 261)

Alors que l'enfant utilise le langage oral de façon involontaire et automatique, en écrivant,

« il doit prendre conscience de la structure phonique du mot, décomposer celui-ci et le reconstituer volontairement en signes graphiques. L'activité de l'enfant s'organise de manière tout à fait analogue lorsqu'il s'agit de former une phrase écrite. [...] Enfin le système sémantique du langage écrit exige autant que la syntaxe et la phonétique un travail volontaire sur les significations des mots et leur disposition dans une certaine succession. » (ibid.)

Bref: le langage écrit « le contraint à prendre à conscience du processus même de la parole » (op.cit., 263). Finalement, le langage écrit, contrairement au langage intérieur, est

« un langage orienté vers une intelligibilité maximale pour autrui. Tout doit y être dit intégralement » (ibid.)

Cette conception de l'écrit montre bien l'importance des apprentissages que présuppose la capacité d'écrire des textes et le passage du son à la lettre. Cependant, lorsqu'on la comprend dans un sens trop absolu, elle projette une représentation idéalisée de l'écriture, et, plus précisément, de la *scripturalité conceptionnelle* (Feilke 2002, se basant sur Koch & Oesterreicher 1990, cf. également ci-dessous). Comme l'ont bien montré les études ethnographiques dans la lignée de Heath, pour comprendre comment cette faculté se construit, des activités langagières autonomes dans le médium de l'oral et des interactions menant à l'usage décontextualisé de la langue doivent être identifiées. Par ailleurs, l'existence de nombreuses pratiques quotidiennes de l'écriture autres que la rédaction de textes méritent également d'être mises en évidence. Plus généralement, l'idéalisation se fait au prix de l'abstraction du contexte dans lequel s'inscrit chaque activité langagière – que ce soit à l'écrit ou à l'oral (cf. Schneuwly 1988, 50)⁵⁰. Les débats théoriques autour des rapports complexes entre l'écrit et l'oral, menés depuis le début des années 80 dans la littérature scientifique peuvent nous aider à mieux comprendre cette problématique importante pour notre propos.

2.1.2 Langage écrit vs langage oral

L'opposition contrastée (plus ou moins explicite) des conditions de production et de réception typiquement liées à chaque médium – visuel-graphique et auditif-vocal – et l'étude des spécificités linguistiques du langage écrit et du langage oral sont des sujets très complexes, amplement discutés dans la linguistique contemporaine (cf. notamment Söll 1985, Sieber & Sitta 1986, 128s., Scinto 1986, Horowitz & Samuels 1987, Halliday 1987, Reichler-Béguelin *et al.* 1988, Gadet 1996, Fayol 1997, Béguelin 1999, Béguelin *et al.* 2000). Les contrastes entre conditions de production se laissent résumer dans les points suivants:

- L'écrit étant permanent, il est propice à la conservation des messages; le scripteur peut à tout instant revenir en arrière pour le corriger, également grâce au fait que l'écrit dispose d'une dimension à la fois spatiale et temporelle.
- Le processus de production est ralenti face à l'oral. Ce ralentissement permet de planifier et de construire soigneusement le texte écrit, alors que l'oral est plus spontané et moins conscient.

⁵⁰ Cette idéalisation comporte notamment un risque de méconnaître la complexité de l'adaptation interactionnelle dans le dialogue, ce qui ressort particulièrement des analyse comparant l'autorégulation de la production monologale et de la participation aux interactions en langue seconde (Egli & Pekarek 1996).

– Les traces de l’élaboration du discours, courantes à l’oral (pauses, hésitations, recherches de mots, autocorrections, incomplétudes, redites, reprises, anticipations) n’apparaissent pas à l’écrit (dans le cas évidemment d’un texte publié).

– Séparé de la voix et du corps de son auteur, l’écrit ne connaît ni moyens prosodiques (intonation, accent, rythme) ni signaux kinésiques (gestes, mimique); la ponctuation et la mise en page, l’écriture personnelle et les différents caractères sont ses moyens paralinguistiques propres.

– La situation de communication est monologale et indirecte: l’écrit se conçoit et s’énonce en dehors d’une situation de communication immédiatement partagée et est reçu avec un décalage temporel. Il n’y a donc pas de rétroaction constante comme à l’oral, souvent caractérisé par l’interaction dialogale. Dans la situation monologale et indirecte, la possibilité de se référer au contexte situationnel est réduite et un maximum de verbalisation supplée à tout ce qui pourrait rester trop implicite.

En conséquence, à tous les niveaux de la description linguistique, l’écrit exploiterait différemment les ressources du langage par rapport à l’oral; je n’en citerai ici que quelques exemples, en prenant également en compte la langue allemande, puisque nous sommes dans une problématique bilingue. Le vocabulaire de l’écrit, par exemple, serait plus varié et plus formel, alors que celui de l’oral serait plus répétitif et plus familier; on repérerait également plus de noms et d’adjectifs à l’écrit alors que l’oral serait plus riche en verbes et marqueurs d’articulateurs du discours (du genre *bon, ben*). La préférence pour les noms (syntagmes nominaux pleins) à l’écrit serait liée à des constructions plus complexes au niveau du groupe nominal, alors que l’oral recourrait plus à la coordination ou la subordination de propositions, utilisant par conséquent plus extensivement des verbes conjugués (Gadet 1996, 23 avec appui sur Halliday). Au niveau morpho-syntaxique, on trouverait par exemple à l’écrit les formes du passé simple (en allemand les formes du *Praeteritum*) et à l’oral les formes du passé composé (en allemand du *Perfekt*). L’ordre des mots plus rigide de la phrase écrite (*ce film était génial*) s’opposerait à un ordre des mots plus variable de l’oral, se manifestant dans des constructions disloquées du type *ce film il était génial* ou bien *il était génial ce film*, très fréquentes à l’oral, contrairement à l’écrit (Gadet 1996, 23). En allemand, on trouve des phénomènes semblables: *dieser Film war grossartig* vs *das ist also dann grossartig gewesen, dieser Film*) (Söll 1985, 59). Au niveau textuel, l’écrit serait en règle générale moins redondant, c’est-à-dire que pour un texte de même longueur, il véhiculerait plus d’informations que l’oral. Dans ce contexte, on peut mentionner qu’en français à l’écrit, les formes zéro (il saute et Ø tombe) sont plus fréquentes qu’à l’oral (il saute et il tombe). Par ailleurs, l’écrit favoriserait également l’usage de schémas textuels (narratifs, argumentatifs, etc.) plus rigoureux et figés (Sieber & Sitta 1986, 129).

Remarquons que tous les auteurs cités précédemment insistent sur le fait que ces observations correspondent à des *tendances*. Car il s’agit évidemment là – aussi bien au niveau pragmatique qu’au niveau langagier – de schématisations qui ne résistent pas à l’examen des pratiques réelles qui présentent

beaucoup de formes intermédiaires⁵¹. D'une part, il existe bien à l'écrit des formes peu planifiées et peu révisées, plutôt interactives et éphémères telles que l'e-mail ou les forums de discussion en ligne sur l'internet; d'autre part, on trouve des textes oraux planifiés et, grâce à la technologie, stockés et présentés sous une forme corrigée – il suffit de penser à un message enregistré sur un répondeur téléphonique, aux messages couramment communiqués dans les transports publics, à certaines émissions radiophoniques ou télévisées ou encore aux saynètes audio-diffusées pour les enfants. Les deux exemples suivants vont à l'encontre des attentes traditionnelles de ce qui est normalement perçu comme écrit et comme parlé:

(2)

bon voilà, j'ai une recette de gratin de courgettes: Il faut des œufs (3 ou 4), un pot de crème fraîche, mais pas de ces saloperies allégées, le truc normal à 40% mini, des herbes de provence, du parmesan (éventuellement), des courgettes

bon la taille du pot de crème c'est pas le dé à coudre ni le seau là comment dire c'est un truc normal genre un peu plus gros que le pot de yaourt

(exemple écrit authentique, cité dans Béguelin *et al.* 2000, 234)

(3)

nous serons à votre disposition pour votre information et pour le bon déroulement du voyage (exemple oral authentique, cité dans Gadet 1996, 23)

Dans le premier exemple, un message électronique écrit par un universitaire français, les traces de l'« oralité » abondent, notamment un vocabulaire familier, la négation sans ne, des marqueurs de structuration comme *bon*, le marquage de la recherche lexicale (comment dire), une ponctuation parcimonieuse invitant presque à reconstituer mentalement la courbe mélodieuse (cf. Béguelin *et al.*, *ibid.*). Le second exemple, tout au contraire, montre toutes les caractéristiques de l'« écrit », nominalisations, nombre limité de verbes créant une impression de « compactification » (cf. Gadet, *ibid.*). D'après Gadet, ce sont particulièrement les innovations technologiques du XX^e siècle qui ont contribué à estomper les différences entre les deux modes de production: l'ordinateur et internet contribuant à

⁵¹ Ce problème a fait l'objet d'un débat théorique qui se poursuit depuis le début des années 1980 dans la littérature anglo-saxonne. Deux positions s'y affrontent. Celle de Tannen (1985) et celle de Chafe (1985). Tannen trouve dangereux d'établir une dichotomie oral / écrit et tend à la réduire. Elle suggère que les caractéristiques différenciées sont assimilables non pas au médium oral ou écrit, mais d'abord à des "styles" différents (d'une part, un style focalisé sur le message, plus explicite, attribué habituellement à l'écrit; d'autre part, un style focalisé sur les relations personnelles s'appuyant fortement sur l'implicite et l'entourage situationnel), ensuite, à la situation de communication (monologale / dialogale - en principe possible pour l'oral et l'écrit). Chafe qui défend une position contraire insiste sur la différence oral / écrit en partant du constat suivant: « There can be no doubt that people write differently from the way they speak » (p.83). Il est d'avis qu'il existe des différences linguistiques absolues qui sont en dépendance de divergences du processus de production orale et écrite et des caractéristiques du médium. Notons que la distance entre oral et écrit est plus ou moins accentuée selon les langues. Elle semble notamment moins forte en anglais qu'en français. Pour le français, certains auteurs pensent même que la divergence oral / écrit se rapproche d'une diglossie (cf. Gadet 1996, 26).

éphémériser l'écriture, à l'accélérer; la radio, l'enregistrement, le cinéma, la télévision renforçant l'oralité secondaire (dans la terminologie de W. Ong), c'est-à-dire des formes de communication orale mises au point par l'intermédiaire de l'écrit qui « conduisent partout à diffuser un oral sous des formes autres que celles d'une proximité immédiate, régionale ou sociale » (Gadet 1996, 16). Force est donc de constater que, au-delà de la différence absolue liée au médium de transmission (*graphique* pour l'écrit, *phonique* pour l'oral), toute tentative de tracer une frontière nette entre ce qui, linguistiquement parlant, appartient à l'oral et ce qui appartient à l'écrit s'avère vaine. Impossible donc d'opposer « l'oral spontané à l'écrit travaillé, l'écrit fait pour durer à l'oral volatile » (ibid.).

Koch & Oesterreicher (1990, 1996 sur la base de Söll 1985) ont proposé des concepts séparant l'aspect *médial* (code *graphique* vs code *phonique*) de l'aspect *conceptionnel* (code écrit vs code parlé):

« Der Begriff 'konzeptionelle Schriftlichkeit' zielt [...] auf die Aspekte der sprachlichen Variation, die in der Forschung oft als 'Umgangssprache / Schriftsprache', 'informell / formell', 'Grade der Elaboriertheit' usw. aufgefasst werden. [...] Beim Medium sind die Begriffe 'mündlich und schriftlich' dichotomisch zu verstehen [...]. Bei der Konzeption bezeichnen die Begriffe 'mündlich / schriftlich' demgegenüber Endpunkte eines Kontinuums » (Koch & Oesterreicher 1996, 586).

Afin de sortir des ornières d'une pensée normative liée aux modes de production, et dans le but de cerner l'aspect conceptionnel, ils ont créé le couple « langage de la distance » et « langage de la proximité » (« Sprache der Distanz » et « Sprache der Nähe »). Le concept de *distance* vise à cerner ce qui est habituellement perçu comme étant « écrit », celui de *proximité* qui est associé au « parler », mais proximité et distance peuvent qualifier aussi bien des énoncés produits dans le médium graphique que phonique. Proximité et distance se définissent en fonction de divers paramètres tels que la proximité physique des partenaires de la communication, le degré de publicité⁵², le degré de familiarité des partenaires, le degré de la participation émotionnelle, le degré d'enracinement situationnel et actionnel (« Situations- und Handlungseinbindung »), l'ancrage référentiel, le degré de dialogicité, le degré de coopération entre partenaires, le degré de spontanéité, le degré de fixation thématique. Formant les deux pôles d'un *continuum proximité et distance* – à la fois au niveau physique que métaphorique (proximité ou distance émotionnelle, sociale etc.) – ce faisceau de facteurs contribue à caractériser toute forme de communication. Dans cette logique, une lettre personnelle ou un message électronique tel que celui présenté ci-dessus peuvent être qualifiés de discours de proximité écrit, un sermon à l'église ou un message oral diffusé dans les transports publics de discours de distance oral (cf. Koch & Oesterreicher 1990, 8s. et 1996, 587 f.). Cela dit, l'apprentissage du langage de la distance, valorisé dans des contextes scolaires, peut être acquis dans le médium de l'oral. La tâche proposée aux enfants dans cette étude – raconter une histoire pour un public d'enfants inconnus, dans une situation quasi expérimentale (une

⁵² *Publicité* au sens de « ce qui appartient à la sphère publique », opposée à la sphère privée

chercheuse inconnue vient interroger l'enfant chez lui) – serait une tâche située du côté du langage de la distance, réalisée une fois à l'oral, une fois à l'écrit.

Selon Koch & Oesterreicher, l'indépendance foncière des aspects conceptionnel et médial n'est pas en contradiction avec le fait que le langage de la distance soit de préférence associé au médium de l'écrit et celui de la proximité à l'oral (1996, 586). Il est vrai que le caractère stable et conservateur de l'écrit le rend propice à la standardisation, alors que l'oral, par sa volatilité, est plus hétérogène et enclin à la variation régionale, situationnelle et sociale. D'où le maintien de l'idée que le langage de la distance correspond à la *scripturalité* conceptionnelle, celui de la proximité à l'*oralité* conceptionnelle (par opposition à l'oralité et la scripturalité *médiales*)⁵³.

2.1.3 Apprendre à écrire des textes: maîtriser un nouveau médium et de nouvelles formes d'activités langagières

Le langage écrit des enfants se développe dans ce champ de tensions entre le médium et la conception. Dans le contexte de l'apprentissage de la littérature scolaire, même si l'on constate qu'il est impossible de définir le langage oral et le langage écrit, il reste important d'accentuer les différences induites par le médium et les normes attachées à chaque médium. Culturellement parlant, les contraintes normatives pèsent d'autant plus sur le langage écrit qu'il est appris tardivement, généralement dans un cadre scolaire et à l'aide d'un métalangage. Les unités du langage écrit (la lettre, le mot, la phrase) font partie de ce métalangage. Ces entités abstraites influencent la perception du langage à tel point qu'on a tendance à oublier que ces unités ne se correspondent pas à l'oral et à l'écrit et que leur maniement demande un long apprentissage (cf. Gadet 1996, 18, en prenant appui sur Blanche-Benveniste). En effet, le graphème ne correspond pas au phonème; les frontières des mots de l'écrit ne s'entendent pas à l'oral; la phrase est une unité liée à la pratique de l'écriture aussi bien que le mot, le paragraphe ou la lettre et il est impossible d'établir des corrélations systématiques entre l'intonation et la ponctuation, excepté dans la lecture à haute voix (Béguelin 1999, 239, cf aussi Béguelin et al 2000, 260)⁵⁴. L'exemple suivant, tiré d'un corpus de narrations écrites de la *Frog-Story*, rédigé par un élève suisse romand âgé de 6;10, donc en début de scolarité primaire, peut servir d'illustration aux difficultés initiales de la mise en écriture:

(4)

« et le est bell cet grenouille - alon-noucouchen den mon - lil - et dormen » (1JPL1, 6;10)
elle est belle cette grenouille allons nous coucher [?couchons] dans mon lit et dormons

⁵³ Pour résoudre ce conflit apparent, Béguelin (1999) postule que l'oral et l'écrit se trouvent dans une relation dynamique, divisée entre une tendance assimilatrice et tendance dissimilatrice.

⁵⁴ Les langues divergent en regard de ces phénomènes – l'allemand présentant par exemple un rapport plus régulier entre graphème et phonème que le français. Néanmoins, l'écriture impose toujours un certain modèle de l'analyse du langage qui n'est pas perçu comme tel une fois qu'il est intériorisé (cf. également Olson 1994 / 1998).

Les premiers stades de l'acquisition de l'écriture, désignés dans la littérature scientifique sous le terme de *littératie émergente* (cf. Feilke 1993, 17), sont en effet profondément marquées par l'appropriation du code graphique et de ses conventions. L'apprenti scripteur doit s'approprier une nouvelle activité motrice; si son but est de maîtriser un système alphabétique, il doit apprendre à analyser la correspondance entre graphème et phonème et à segmenter la chaîne phonique (cf. en particulier les travaux de Ferreiro, notamment 1990). L'apprentissage des règles de l'orthographe, souvent peu cohérentes voire parfois contradictoires, est un autre pas à franchir (pour plus de détails, cf. notamment Erichson 1989). La manipulation écrite des phrases et de la ponctuation standard qui, contrairement à l'intonation, n'est pas une trace de planification de la part du locuteur, mais un moyen de rendre plus lisible un texte pour un lecteur, exige de la part de l'élève une considérable prise de distance par rapport à la production orale automatisée (Béguelin et al 2000, 263f.): pendant au moins toute la scolarité primaire, c'est rarement la syntaxe de la phrase qui dicte l'usage du point, mais le marquage intonatoire de la finalité d'une séquence (comparer avec l'extrait de l'enfant en cinquième année primaire cité ci-dessous, ex. 5). Pour revenir aux idées énoncées par Vygotski, tous ces aspects de la manipulation consciente de la matière verbale qui vont de pair avec l'entrée dans la scripturalité médiale – que ce soit au niveau de la lettre, du mot ou de la phrase – requièrent un effort d'abstraction du langage « vécu »; ils commencent généralement à se montrer vers l'âge de 6-7 ans, avec la scolarisation (cf. notamment Gombert 1990 et Feilke 2002,5), et continuent de se développer bien au-delà de cet âge.

Or, ce ne sont pas ces aspects de la scripturalité *médiale* qui figureront au premier plan de notre analyse des textes des enfants bilingues, mais plutôt ceux – non moins importants mais beaucoup plus difficiles à saisir – qui se rapportent à la dimension textuelle, en partie *conceptionnelle*. Comparons l'extrait cité précédemment avec deux autres débuts de *Frog-Stories*, l'un écrit par une élève âgée de 11;6 en classe de cinquième primaire, l'autre produit par une étudiante adulte:

(5) « C'est un petit garçon qui a un crapaud. c'est le soir et le petit garçon regarde son crapaud avec beaucoup d'intention, et le petit garçon va se coucher et il dort jusqu'au matin. Le matin le petit garçon regarde dans son bocal et la tout surpnt il ne voit pas son crapaud alors, il commence à chercher dans toute ça chambre et il ne trouve rien. » (5AB_2, 11;6)

(6)

« Un ami retrouvé

Le petit Sébastien a failli perdre l'un de ses compagnons préférés: la grenouille Sally.

Il adorait jouer avec elle et son petit chien Lucas, dans sa chambre, le soir.

Mais un matin, Lucas et Sébastien ont retrouvé le petit bocal où demeurait Sally vide: elle s'était enfuie pendant la nuit. » (adulte)

Tous les trois récits ont été produits à partir d'une même consigne: écrire une histoire d'après un jeu d'images pour un public d'enfants qui n'aurait aucune connaissance du contenu des images. Si l'on

compare le récit de l'élève de première à celui de sa camarade de cinquième, on mesure quels progrès le débutant doit faire⁵⁵: le premier début de récit, tout en utilisant une structure syntaxique détachée (« elle est belle cette grenouille allons nous coucher... »), reste fortement ancré dans la situation d'énonciation; l'énonciateur est identifié au personnage principal de l'histoire et l'enfant, écrivant pour ainsi dire pour lui-même, ne fournit aucun effort de décentration pour rendre intelligible son texte. Le repérage énonciatif du deuxième texte est tout autre: l'enfant introduit les personnages (« c'est un petit garçon qui a un crapaud ») et il fournit un ancrage temporel détaché de la situation d'énonciation (« c'est le soir »). Ses propositions sont liées par des connecteurs (*et, alors*), avec, toutefois, un usage abondant de *et*; l'expression « le matin » marque le début d'un nouvel épisode. La ponctuation, utilisée de manière un peu restreinte, semble être dictée par le rythme de la production du récit. Dans le texte de l'étudiante adulte, les protagonistes sont également introduits de manière explicite et conformément au genre narratif (« le petit Sébastien; un de ses compagnons préférés, la grenouille Sally; son chien »). Par des constructions syntaxiquement intégrées (« le petit bocal où demeurait Sally »), le statut d'un objet clé dans l'évolution du récit est clarifié. L'histoire est située au passé par l'emploi des temps grammaticaux. L'étudiante fait un emploi parcimonieux et sensé de connecteurs et d'éléments d'organisation textuelle (mais un matin) pour lier les propositions et pour structurer son récit. La ponctuation (virgule, double point, point) est soumise à la syntaxe de la phrase écrite et à l'intelligibilité du texte.

L'adaptation à la situation d'énonciation et aux conventions de la scripturalité conceptionnelle présupposent un développement langagier et cognitif important. Selon Schneuwly (1988) qui s'appuie fortement sur la théorie de Vygotski, deux nouveaux processus psychologiques doivent être maîtrisés:

« a) La *planification monogérée du texte*: le contrôle et la gestion de la production ne se font plus à travers l'analyse des effets de la production langagière dans la situation; il est nécessaire de développer une instance de contrôle et de gestion autonome, permanente, fonctionnant durant toute la production de texte.

b) L'*instauration d'un rapport médiateur à la situation matérielle de production*: cela implique que le calcul et la création d'origines textuelles (temporelles, spatiales, argumentatives, etc. fonctionnent tout à fait indépendamment de toute situation particulière. » (Schneuwly 1988, 50; je souligne)

Il s'agit de deux principes généraux impliquant un nouvel auto-contrôle de l'activité langagière qui n'est pas forcément requis dans les situations de communication en face à face. Nous retrouvons là l'idée des *genres seconds*, évoquée plus haut: les genres seconds ont été définis comme des formes de communication qui se sont constituées dans un échange culturel généralement lié à l'écriture. Leur maniement par l'enfant suppose une prise de distance par rapport au contexte immédiat de la situation de communication et un contrôle autonome des conditions de production. Les genres seconds s'opposent en

⁵⁵ Je présenterai plus loin et de manière détaillée la littérature théorique sur laquelle se base cette petite analyse.

cela aux genres premiers dont le contrôle se fait plus ou moins automatiquement dans des situations d'échange linguistiques, intimement liées à l'expérience personnelle de l'enfant (Schneuwly 1994, 162 s.). Les genres seconds se caractérisent notamment par l'usage de moyens linguistiques permettant d'assurer l'intercompréhension « hors contexte ». Il s'agit de créer linguistiquement ce contexte et d'éviter des ambiguïtés en procédant, par exemple, à l'introduction explicite de référents, en recourant à un système de reprise pronominale, en utilisant des expressions qui établissent des liens explicites entre les informations (tels que les connecteurs ou organisateurs textuels), en proposant un système temporel cohérent en lui-même ou des schémas séquentiels qui structure le contenu d'un texte (cf. *ibid.*).

Il est vrai que, présenté ainsi, ce modèle s'apparente à un « idéal apragmatique du texte écrit comme une communication décontextualisée, purement linguistique » (Feilke 2002, 7, ma traduction), conception largement contestée par les représentants des *New Literacy Studies* (cf. ci-dessus, chap. I.1.4.3). Selon Feilke, cette idéalisation est toutefois nécessaire, puisqu'elle permet de penser la différence entre texte et contexte, et elle est valable à condition d'être simultanément envisagée comme la faculté pragmatique de concevoir un texte en adéquation à un contexte de communication précis (cf. *ibid.*). C'est ainsi qu'il faut également interpréter l'affirmation de Schneuwly qui dit qu'« apprendre à produire des textes écrits implique toujours d'apprendre à agir langagièrement dans des situations nouvelles » (1988, 50). Une approche différentielle selon les types d'activités discursives d'usage dans une communauté donnée s'impose: écrire un mode d'emploi par exemple fait appel à d'autres capacités que rédiger un texte argumentatif ou un récit⁵⁶. Nous reviendrons plus loin à cette question.

Les processus d'apprentissage des genres seconds et du langage de la *distance* – conventions de la scripturalité conceptionnelle, lexicale, constructions syntaxiques, adaptation à la situation d'énonciation, auto-contrôle, ne se limitent pas au médium de l'écrit. Ainsi, le récit oral d'un enfant en première année d'école primaire présente bien des similarités avec le récit écrit de son camarade en classe de cinquième, notamment en ce qui concerne l'introduction des protagonistes, l'usage des pronoms et des éléments d'organisation textuelle:

(7)

« il était une fois un petit garçon qui avait une grenouille # et # il l'avait dans un bocal. # un nuit il dorma et il se réveilla le matin # et il allait voir sa grenouille et elle n'était PAS LÀ # alors il est allé chercher partout dans la forêt » (1JPL2; 7;5)

Remarquons tout particulièrement sa tentative d'emploi du passé simple, forme typiquement associée à la scripturalité conceptionnelle. Dans la version écrite, produite par ce même enfant, la production textuelle apparaît entièrement absorbée par la tâche d'encodage graphique:

⁵⁶ Je reviendrai plus loin sur les recherches menées dans le cadre de cette approche

(8)

« set grenouille vert so so poue allse dan le jadun lse sAnfAn levei ou lA grenouille A disp »

(1JPL2 7.5)

cette grenouille verte so so poue [?] allait [?] dans le jardin les [?] enfant où la grenouille a disparu

Le rôle respectif que jouent l'écriture et la parole orale dans le processus d'apprentissage du langage écrit est sujet à controverses, aussi bien dans la recherche acquisitionnelle qu'en didactique. Certains chercheurs mettent en valeur des *décalages*, donc des phénomènes déjà présents à l'oral avant d'apparaître à l'écrit, p. ex. les constructions subordonnées, subjonctives ou infinitives apparaissant déjà à l'âge de trois ans à l'oral, mais à l'écrit seulement à 8 ans (cf. Feilke 1996b, cf. aussi Gombert 1990). Pour d'autres, l'oral et l'écrit sont d'emblée différenciés et ont des développements propres, étant associés à différentes normes (de « proximité » et de « distance »). Ainsi, selon Sucharowki (1982, cité dans Schmidlin 1999), beaucoup de traces du langage oral quotidien apparaissant dans des récits oraux sont absentes dans les récits écrits des enfants allemands de neuf ans car elles sont systématiquement éliminées à l'école. Simon (1973) arrive à une conclusion semblable: dans une enquête comparative sur les narrations orales et écrites chez des enfants français à l'âge de l'école primaire, il a montré que dans les narrations écrites, les enfants suppriment dès la première classe de primaire les constructions disloquées, tandis qu'à l'oral ils les emploient jusqu'à la fin de l'école primaire (ex. oral: « le canard, il a vu le lapin » vs écrit: « le canard a vu le lapin »). Des conceptions de l'acquisition langagière indifférentes au médium s'opposent à des conceptions qui accentuent l'importance de l'expérience d'activités langagières dans le médium de l'écrit. En didactique, selon certains, le récit oral prépare le récit écrit, mais pour d'autres la pratique orale du récit s'alimente de l'exercice du récit écrit (pour un résumé de ce débat cf. Feilke 2002, 4). Pour Schneuwly (1988,50), l'accès aux *genres seconds* dans notre culture passe de manière non exclusive mais privilégiée par le médium graphique. Ce pour plusieurs raisons: parce que l'écrit provoque le ralentissement de la production verbale, parce qu'il nécessite et favorise la réflexion métalinguistique, en partie aussi parce que dans de nombreuses situations d'apprentissage de l'écrit, le langage devient un objet d'attention pour soi (pour plus de détails sur le développement métalinguistique lié à l'acquisition de la littératie cf. également Gombert 1990, 197s.). L'expérience de Mugarib (1999) avec les analphabètes brésiliens que nous avons résumée ci-dessus, semble étayer cette hypothèse. Mais selon Schneuwly (ibid.), rien ne limite le nouvel auto-contrôle au médium de l'écrit; c'est ce que des études comme celle de Heath (1982) me semblent avoir mis en évidence en décelant des pratiques familiales de littératie orales préparant l'apprentissage du langage de la distance et des genres seconds en bas âge⁵⁷.

Très probablement, la relation médiale oral-écrit est interactive au niveau du développement individuel au même titre qu'elle l'est au niveau historique et social (cf. ci-dessus). Je reviendrai à cette relation au

⁵⁷ Pour cerner ce phénomène, Feilke parle d'ailleurs d'une acquisition *protolittérale* du langage écrit: « der vorgängige medial mündliche und in unterschiedlichem Masse konzeptionelle schriftliche Spracherwerb soll protoliteraler Schriftspracherwerb heissen » (Feilke 2002, 5).

moment où je traiterai de manière plus détaillée le développement de la cohésion et de la connexion textuelles.

2.2 Approches de la production textuelle monogale et de son développement

Dans ce travail seront analysés des textes narratifs écrits (et, de manière secondaire, également oraux) produits par des enfants bilingues à partir de certains observables linguistiques, jugés caractéristiques et indispensables pour l'exercice de cette activité langagière. Pour mesurer l'effort à fournir lors de la production d'un texte écrit, pour interpréter les données textuelles et pour comprendre les spécificités de l'écriture chez les bilingues en situation d'éducation monolingue, il me semble nécessaire, du moins en théorie, de jeter un regard sur ce que la recherche peut nous révéler du processus de production écrite.

2.2.1 Une activité cognitivement exigeante: modélisations du processus d'écriture et de son développement

L'approche processuelle constitue un domaine de recherche très productif depuis deux décennies. Je commencerai par présenter deux modèles déjà anciens, mais toujours aptes à servir de repère à notre propos: la modélisation du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980) et les stades de l'acquisition de Bereiter (1980), issus de la psychologie cognitive appliquée nord américaine. Ils ont trouvé des prolongements dans la recherche sur l'écriture en langue seconde chez les adultes et, beaucoup plus rarement, aussi chez les enfants bilingues.

2.2.1.1 Un modèle du processus de la production écrite: Flower & Hayes (1980)

Dans la littérature psycholinguistique, il est devenu courant d'envisager l'écriture d'un texte comme un processus cognitivement exigeant. Le modèle modulaire de Hayes et Flower (1980) a été l'un des premiers à concevoir le processus de production écrite comme un processus de *résolution de problèmes complexe*⁵⁸, qui demande l'accomplissement de différentes tâches: conception / planification, formulation,

⁵⁸ Ce modèle a été élaboré dans une perspective de recherche appliquée, visant l'intervention directe dans l'enseignement de la rédaction à un niveau universitaire. Il a été critiqué depuis sa conception, notamment par rapport au manque d'une composante grapho-motrice (cf. Molitor-Lübbert 1996, 1008), mais selon de nombreux auteurs, il reste une référence tant en psycholinguistique pour l'analyse des processus cognitifs se déroulant lors de l'écriture, qu'en didactique. Il permet en effet de comprendre et de diagnostiquer les difficultés des élèves qui apprennent à écrire (cf. notamment Fayol 1997, Garcia-Debanc & Fayol 2002, Molitor-Lübbert 1996, Cornaire & Raymond 1999). On trouve chez ces auteurs un aperçu d'une série d'autres

révision. Alors que les modèles antérieurs considéraient l'écriture plutôt comme un processus séquentiellement ordonné d'étapes successives, allant de la conception jusqu'à la révision d'un texte (cf. Molitor-Lübbert 1996, 1005), le modèle de Hayes et Flower, au contraire, projette l'image d'un concours de différentes composantes reliées et hiérarchisées entre elles. Les différentes composantes ont été isolées à partir de protocoles de réflexion à voix haute (« thinking aloud ») dans lesquels les scripteurs verbalisaient oralement toutes les décisions qu'ils prenaient durant la production écrite⁵⁹.

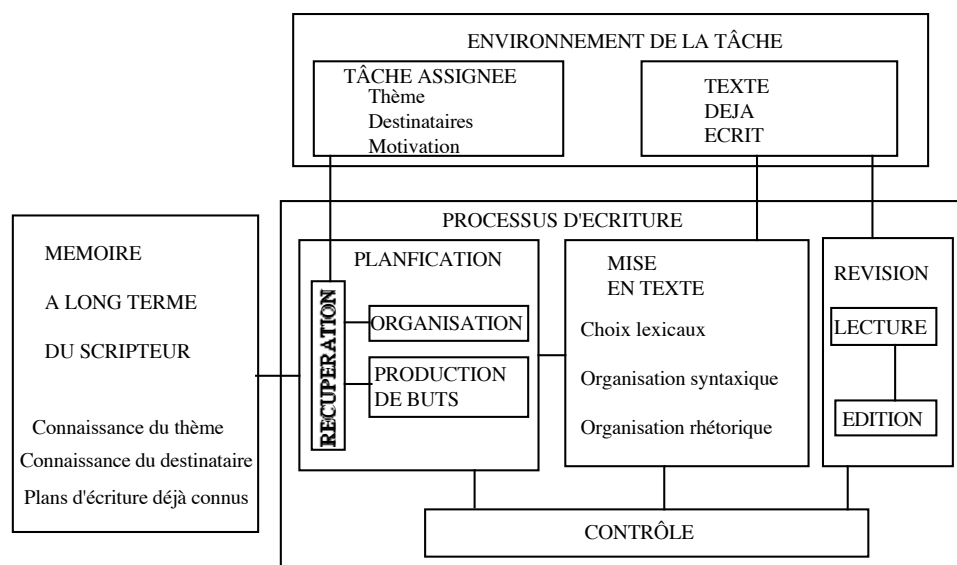


Schéma: représentation schématique du processus d'écriture (adapté d'après Hayes & Flower 1980, 11), in Fayol 1997, 62.

Les trois composantes majeures du modèle sont: *la mémoire à long terme* qui représente l'état de savoir du scripteur, *l'environnement de la tâche* qui comprend la consigne et le texte déjà écrit, et le *processus d'écriture*. Ce processus d'écriture se présente comme l'accomplissement de différents sous-processus: la *planification* de ce qu'on va écrire, la *mise en texte* (ce qu'on écrit) et la *révision* de ce qu'on vient d'écrire, chacun de ces éléments étant à son tour constitué de sous-processus. La succession et l'interaction entre ces différents éléments est régulé par une instance de contrôle.

modèles de la production verbale *en ligne*, orale et écrite, partant d'autres méthodes, à savoir l'étude des erreurs et de leur détection ou l'étude des pauses et des débits. D'autres modèles encore privilégient plutôt l'analyse des produits textuels, se préoccupant moins des processus en temps réel (cf. les études de Bronckart *et al.* 1985 ou Schneuwly 1988 introduites ci-dessous).

⁵⁹ Pour une critique approfondie de la méthode du protocole verbal pour l'étude des processus de production, cf. Fayol (1997, 41s.): le genre d'activités cognitives verbalisables n'y est notamment pas clair, pas plus que la question de savoir quelle mesure la verbalisation influence le processus en cours.

2.2.1.2 Le développement du processus de rédaction

En envisageant ainsi le processus de rédaction d'un texte⁶⁰ dans toute sa complexité, on se rend compte de la lourdeur de la charge cognitive que représente cette activité à un stade avancé. Comme le montrent diverses recherches expérimentales ayant adopté cette approche ou une approche semblable, les enfants ne développent que très lentement la maîtrise simultanée de toutes les composantes du processus d'écriture. De ce fait, ils recourent à des stratégies de réduction de la complexité: au départ, ils se concentrent prioritairement sur le côté moteur et matériel du processus de production pour intégrer progressivement d'autres composantes. Le modèle développemental pionnier élaboré par Bereiter (1980, 83s.)⁶¹ tente de rendre compte de ce développement en définissant les étapes qui mènent à l'intégration progressive de six ensembles de facultés nécessaires à la production d'un texte écrit: la fluidité de l'écriture, la fluidité de la génération des idées, la maîtrise des conventions de l'écriture, la cognition sociale, l'appréciation esthétique et la pensée réflexive (la capacité à réfléchir à sa propre pensée). A chaque étape, à la suite de l'automatisation des processus de l'étape précédente, l'attention est libérée pour une nouvelle dimension du processus d'écriture. Dans la première phase, appelée *écriture associative (associative writing)*, l'attention de l'enfant est absorbée par le processus de l'écriture (transcription, orthographe et ponctuation). De ce fait, l'enfant écrit simplement toutes les idées qui lui passent par la tête et dans l'ordre où elles lui viennent à l'esprit; il ne peut simultanément organiser ses idées et se concentrer sur la formation d'un texte cohérent. Comme l'a observé Bereiter, à ce stade-là, le résultat du processus d'écriture dépend fortement du sujet à propos duquel l'enfant doit écrire:

« Associative writers say they stop writing when they run out of ideas. If the topic is arousing enough that they need devote no mental effort to keeping the topic in mind, then their production will tend to be unified and to appear fully developed and coherent. With less arousing topics, however, they are liable to lose hold and go off on a chain of associations irrelevant to the topic rather than produce associations that are all related to the topic. » (Bereiter 1980, 83)

Une fois que le maniement du code graphique s'est plus ou moins automatisé, l'enfant progresse au deuxième stade développemental que Bereiter appelle *écriture performative (performative writing)*. A ce stade, le produit textuel, plus que le processus de production, entre au premier plan de l'attention. L'enfant peut donc commencer à se concentrer non seulement sur les contenus, mais aussi sur la forme langagière à donner à ces contenus: « What is here termed performative writing consists of the integration of associative writing with knowledge of stylistic conventions. » (op. cit., 86) Selon Bereiter, l'enseignement scolaire traditionnel vise essentiellement à l'aboutissement de ce stade. L'enfant doit continuer à

⁶⁰ Gardons en mémoire qu'il s'agit d'un certain *type* d'écriture – la production de textes d'une certaine longueur traitant de contenus complexes – appartenant à un domaine scolaire ou académique de la littérature.

⁶¹ Pour une mise en perspective cf. Feilke (2002).

apprendre les conventions d'ordre orthographique, l'usage de constructions syntaxiques variées, l'évitement de la référence ambiguë, la construction de textes selon des plans conventionnels: « progress toward performative writing consists of a vast number of skill integrations, each requiring attention to a particular matter until it becomes an automatic part of particular constructions, the use or avoidance of particular expressions, etc. » (Ibid.) Au troisième stade, qualifié d'*écriture communicative* (*communicative writing*), l'attention du scripteur se libère suffisamment pour se concentrer à la fois sur le contenu, sur la forme et sur les besoins potentiels de son lecteur. D'ores et déjà, l'attention n'est plus entièrement accaparée par la nécessité de suffire à des conventions d'ordre syntaxique, stylistique etc., et l'écriture n'est plus un but en elle-même. Puis, au quatrième stade, celui de l'*écriture unifiée* (*unified writing*), la rédaction devient sujet d'ordre esthétique. Le scripteur prend non seulement en compte le point de vue du lecteur potentiel, mais il est désormais son propre lecteur critique. Au cinquième stade, celui de l'*écriture épistémique* (*epistemic writing*), l'écriture devient un instrument métaréflexif permettant la transformation des idées. Il est évident que le développement ainsi décrit des capacités à gérer les différentes dimensions est fortement schématisé. En effet, comme le précise Bereiter lui-même (1980, 89), il ne peut être compris comme une succession de stades s'enchaînant dans un ordre fixe. Selon le contexte didactique ou culturel, il est par exemple envisageable que l'écrit soit utilisé pour créer des objets esthétiquement satisfaisants (par ex. des petits poèmes), relevant de l'*écriture unifiée*, par des scripteurs ne maîtrisant pas encore l'*écriture communicative*, de scripteurs donc qui tendent à se concentrer plus sur les conventions de la rédaction scolaire que sur les besoins de leurs lecteurs potentiels.

Dans une autre série de travaux, Bereiter & Scardamalia (1985 inter alia) ont proposé une modélisation des processus d'écriture chez les scripteurs débutants. Ils ont tenté de montrer pourquoi les jeunes scripteurs peuvent écrire des textes cohérents bien qu'ils ne disposent pas d'un certain nombre d'opérations apparaissant notamment dans le modèle de Hayes & Flower: la fixation de buts au niveau global et local, la planification en fonction de buts et la résolution de problèmes d'ordre rhétorique. La cohérence des textes débutants dépend en fait de la manière dont les informations sont organisées en mémoire ainsi que de schémas textuels prédéterminés, appliqués tels quels. Alors que les scripteurs avancés ont la capacité, en écrivant, de sélectionner des informations plus ou moins importantes en fonction d'un lecteur, les débutants reproduisent pour ainsi dire tout ce qui se trouve dans leur mémoire au fur et à mesure qu'ils avancent dans l'écriture. Cette stratégie est appelée stratégie de l'énonciation des connaissances (*knowledge telling strategy*). Les scripteurs plus experts recourent à la stratégie de la transformation des connaissances (*knowledge transforming strategy*) « qui consiste à réélaborer le contenu du discours en fonction: d'une part, de l'organisation du contenu et, d'autre part, des considérations liées au(x) but(s) et au(x) destinataire(s) » (Fayol 1997, 85 en s'appuyant sur Bereiter & Scardamalia 1987). Selon Fayol (op.cit., 87), l'écriture de textes prenant appui sur la stratégie d'énonciation des connaissances est plus fréquente chez les jeunes enfants et s'observe moins souvent avec un âge et un niveau de scolarité croissants. Cette stratégie semble toutefois autant liée au type de texte qu'à l'âge: « dès neuf-dix ans, les enfants semblent en mesure de la dépasser dans le récit. Toutefois, elle subsiste, au même âge et au-delà, pour d'autres types textuels: description, argumentation. Pour ces textes, le passage à une stratégie de

transformation des connaissances pose sans doute plus longtemps des problèmes en raison des contenus manipulés et de l'absence de superstructure simple » (ibid.)⁶²

Cette observation remet en question l'idée du développement des capacités rédactionnelles par stades discrets tel qu'il est décrit par Bereiter (1980). En effet, comme l'affirme Feilke (2002, en s'appuyant sur Bachmann 2001), entre l'âge de dix et seize ans, différentes facultés langagières se développent en parallèle, à savoir des formes associatives-expressives, des formes d'écriture plutôt orientées aux normes et / ou au lecteur. Des modèles contemporains mettent l'accent plutôt sur la différenciation progressive de plusieurs dimensions de connaissances et de savoir-faire ainsi que sur la simultanéité du développement des différentes facultés (pour plus de détails cf. Feilke 1993 et 2002). Ce qui reste intéressant dans le modèle développemental de Bereiter, c'est l'idée de l'automatisation des processus permettant leur intégration dans des capacités nouvelles, plus complexes et le problèmes que pose, au contraire, le manque de routine. Gombert (1990, 216s.) énumère certaines difficultés éprouvées par les débutants ou les mauvais rédacteurs, lorsque la stratégie s'avère inadaptée à une tâche et que l'absence d'automatisation des sous-processus mène à une surcharge cognitive permanente: leurs difficultés dans la transcription se répercutent notamment dans un manque d'application des conventions de l'écrit (ponctuation, orthographe). Ils ne révisent pas ou peu leurs textes et, si oui, seulement par rapport à des erreurs locales grammaticales, orthographiques et de ponctuation. Ils produisent des textes courts, avec des phrases courtes à la construction peu complexe, avec un usage des mots à fréquence élevée et un manque d'explicitation au niveau du contenu⁶³.

2.2.1.3 Processus de production écrite chez les bilingues et les apprenants d'une langue seconde

Comment le processus de production écrite se présente-t-il dans une perspective bilingue ou multilingue? Dans une des premières études comparant directement les capacités à écrire chez les jeunes enfants bilingues dans leurs deux langues, Edelsky (1982) a recueilli des textes librement rédigés en anglais et en espagnol auprès de vingt-six enfants hispanophones âgés de six, sept et huit ans (première, seconde et troisième classe) inscrits dans un programme d'éducation bilingue anglais-espagnol. Durant les deux premières années, l'enseignement de la littérature était centré sur l'espagnol, en troisième année seulement, l'anglais était progressivement introduit. L'analyse globale des textes montre, d'une part, que même les plus jeunes enfants sont potentiellement capables de mettre en application dans leur langue seconde tout ce qu'ils ont appris en langue première, de la segmentation de la chaîne phonique aux hypothèses sur l'orthographe et aux processus d'écriture de textes simples; ils évitaient en outre dans une large mesure le mélange des langues dans les textes anglais. D'autre part, l'analyse plus détaillée a relevé

⁶² Pour plus de détails concernant le récit et la notion de superstructure, cf. chapitre I.2.2.3 sur le texte narratif.

⁶³ On peut observer que selon la complexité de la tâche (exercice ciblé, dictée ou production libre), la maîtrise des processus de bas niveau comme l'orthographe varie au sein d'un même individu jusqu'à la fin de la scolarité primaire (cf. Allal, Rieben, Rouiller 1996).

deux tendances contraires: chez certains enfants, l'écriture semblait évoluer en parallèle en anglais et en espagnol, comme le montraient notamment des similarités dans la structuration des phrases et des textes. D'autres enfants écrivaient des textes anglais aux constructions syntaxiques monotones et rudimentaires (SVO), très courts, alors que leurs textes espagnols témoignaient d'un niveau de complexité linguistique supérieur; en outre, certains enfants maîtrisant la cursive en espagnol écrivaient en caractère d'imprimerie en anglais. Le niveau des compétences linguistiques en langue seconde est invoqué par Edelsky comme facteur principal pour les différences observées (op.cit., 222), mais également le fait que le processus de l'écriture proprement dit dans un langage écrit moins familier absorbait une grande part de l'attention des enfants, tout en les amenant à appliquer des stratégies de réduction de la complexité. Un autre facteur responsable des différences observées est que les enfants ont des expériences divergentes de littératie en anglais, car durant les temps de lecture libre, les enfants étaient libres de lire des livres en espagnol et en anglais; ce facteur n'a toutefois pas été contrôlé (cf. *ibid.*).

Selon Cumming (1994, 176s.) et Cornaire & Reymond (1999), les deux tendances contraires relevées par l'étude d'Edelsky correspondent également à celles observées dans la recherche auprès des adultes: certaines études attestent que l'écriture dans une L2 moins bien maîtrisée contraignait les scripteurs à diriger leur attention vers des choix lexicaux, syntaxiques et textuels plus que vers le processus rédactionnel et les limitait dans la mise en mots des contenus conçus et dans la structuration du texte; d'autres études, au contraire, tendent à montrer que la planification du contenu, la révision, les stratégies de réflexion, les styles d'écriture personnels sont essentiellement similaires dans l'écriture en langue seconde et en langue première. Dans ses propres travaux, Cumming apporte une vision plus différenciée: s'inscrivant dans la lignée des recherches de Bereiter & Scardamalia ou Hayes & Flower, Cumming (1994) a eu recours à la méthode de la production textuelle accompagnée d'un protocole de réflexion à voix haute. Son objectif a été de comprendre l'influence respective de la maîtrise de la langue seconde et des capacités rédactionnelles en langue première auprès de vingt-trois étudiants francophones inscrits à l'Université d'Ontario, apprenants de l'anglais. Cumming s'est posé la question de savoir dans quelle mesure le niveau de compétences langagières orales en langue seconde et les capacités rédactionnelles en langue première influençaient les capacités de rédaction en langue seconde. Le niveau de compétences langagières orales en langue seconde a été mesuré par une batterie de tests standardisés; les capacités rédactionnelles en langue première ont été classées au travers de l'évaluation globale d'une tâche de rédaction ainsi que des questionnaires d'auto-évaluation, faisant état des expériences rédactionnelles antérieures des candidats.

Deux niveaux de maîtrise orale en L2 (intermédiaire et avancé), trois niveaux de capacités rédactionnelles en L1 (basique, moyen et expert) et trois tâches (un résumé d'un texte scientifique, une lettre et une argumentation) ont été croisés. Les résultats offrent une image complexe: Cumming a montré que les étudiants experts en rédaction dans leur L1 faisaient également preuve de stratégies rédactionnelles complexes en L2 (planification préalable, établissement de buts, intégration de plans rhétoriques), indépendamment de leur niveau de maîtrise oral en L2. En revanche, chez leurs camarades scripteurs basiques ces qualités faisaient défaut aussi bien en L1 qu'en L2, indépendamment de leur niveau de

maîtrise oral en L2 également. Pour les scripteurs les plus et les moins experts, les capacités rédactionnelles en L2 apparaissaient donc être fortement reliées à celles en L1. Pour les scripteurs intermédiaires cependant, les stratégies rédactionnelles et la qualité des textes (contenu, organisation discursive et usage de la langue) variaient en fonction du niveau de maîtrise de la L2. Comme l'ont révélé les analyses des protocoles, une plus grande maîtrise langagière allait de pair avec une plus grande attention apportée aux décisions touchant au processus d'écriture. En général, les différences dans la qualité des textes étaient plus accusées pour les textes taxés comme étant cognitivement plus exigeants, c'est-à-dire pour l'argumentation et le résumé plus que pour les lettres.

Tous les travaux que nous venons de passer en revue, à l'exception de celui d'Edelsky, s'intéressent en priorité aux processus cognitifs se déroulant lors de la production en temps réel (*on line*) du texte et ont recours à des méthodes consistant à évaluer globalement la qualité d'un texte (*rating*). A côté de ces approches plus « techniques », d'autres travaux cherchent à comprendre la production textuelle comme une activité sociale; plus axés sur le texte lui-même, ils tentent de saisir les articulations de son organisation en tant que produit de cette activité avec son contexte social et matériel présidant à son émergence. L'intérêt principal du présent travail étant de comprendre, à partir d'analyses de textes produits dans les différentes variétés, les formes naissantes de la bilittératie dans un contexte d'éducation monolingue, nous allons maintenant nous tourner vers ces travaux qui mettent au premier plan l'usage et l'acquisition des éléments assurant la *textualité*.

2.2.2 Le texte: trace d'une activité langagière située

Le modèle genevois du « fonctionnement des discours » (Schneuwly & Bronckart 1983, Bronckart *et al.* 1985, Schneuwly & Dolz 1987, Schneuwly 1988, De Weck 1991, Bronckart 1997, Schneuwly 1997, Dolz & Schneuwly 1998 *inter alia*) a déjà brièvement été évoqué ci-dessus au chapitre I.1.2.2 lorsque la notion de capacités langagières a été introduite. S'inspirant notamment de la théorie soviétique des activités langagières, de la linguistique fonctionnelle et énonciative ainsi que de la linguistique textuelle, ce modèle cherche à articuler l'organisation d'un texte – écrit ou oral, monologal ou dialogal – à la fois aux conditions de production extérieures au locuteur (sociales et matérielles) et aux opérations cognitives qui se déroulent chez un locuteur lors de l'action langagière.

Le modèle psychologique des opérations langagières élaboré par les chercheurs genevois ne cherche pas en premier lieu à saisir la dimension *processuelle* de la production textuelle:

« il ne s'agit pas [...] d'un modèle qui décrirait précisément les processus en jeu tels qu'ils se déroulent en temps réel lors de l'activité langagière [...] [L]es concepts proposés servent à expliquer des observations générales qu'on peut faire sur des ensembles de textes, produits dans des situations définies, par des sujets dont on peut supposer une maîtrise plus ou moins développée des types d'activités exigées » (Schneuwly 1988, 30).

Il s'agit plutôt d'une série d'« hypothèses heuristiques » développées dans le but de « comprendre les fréquences ou l'absence de certaines unités linguistiques dans les textes analysés » (ibid.). Ainsi, le modèle se présente comme une séquence d'étapes successives, il fait notamment abstraction des processus de révision ou du processus d'exécution graphique ou phonique et il ne tient pas compte de la simultanéité des processus à gérer. Cependant, contrairement aux approches citées ci-dessus, l'analyse des textes produits ne se fait pas sur la base d'un jugement plus ou moins global (*rating*), mais d'une analyse linguistique et textuelle fine. La présentation de ce modèle n'est pas aisée, non seulement parce qu'il s'est modifié au fur et à mesure de sa mise à l'épreuve empirique et de l'évolution intellectuelle, parfois divergente, de ses auteurs, mais encore parce que, même si les principes restent essentiellement semblables, ses composantes et leurs dénominations varient d'auteur(e) en auteur(e). Je prendrai comme point de départ le modèle de Bronckart *et al.* (1985), tout en le complétant, lorsque cela me semble approprié, par des éléments d'autres versions.

Trois composantes sont théorisées: les *conditions de production textuelle* (les paramètres extralinguistiques), les opérations cognitives (*les opérations langagières*) et le texte en tant que trace des opérations cognitives et des conditions contextuelles ayant présidé à sa construction. Dans le cadre de ce modèle, le texte est également défini comme « toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence » (Bronckart (1997)⁶⁴ – indépendamment du mode de production écrit ou oral et de la situation de production monologale ou dialogale. Les opérations langagières sont décrites comme la charnière entre le texte et les conditions de production. Elles fonctionneraient à trois niveaux: a) les opérations de contextualisation-référentialisation, b) les opérations de structuration ou de gestion textuelle et c) la mise en texte.

a) *les opérations de contextualisation-référentialisation*

Ce niveau est doublement structuré, à la fois en fonction du contexte situationnel (social et matériel, cf. chap. I.1.2.2 ci-dessus) et des contenus référentiels:

⁶⁴ Notons qu'il n'existe pas de définition universellement acceptée du terme de *texte*, ni d'ailleurs de celui, apparenté, de *discours*. Charaudeau & Mainguenu (2002, 571) voient « texte et discours comme les deux faces complémentaires d'un objet commun pris en charge par la linguistique textuelle – qui privilégie l'organisation du cotexte et la cohésion comme cohérence linguistique, *Textverknüpfung* (...) et par l'analyse du discours – plus attentive au contexte de l'interaction verbale et la cohérence comme *Textzusammenhang*. » Dans le champ francophone, il est courant d'opposer le texte comme un ensemble d'unités linguistiques obéissant à certaines lois de structuration, de progression et de reprise de l'information, abstrait des conditions de sa production, au discours en tant qu'objet concret émanant d'un acte de discours accompli dans une situation donnée (selon la formule TEXTE = Discours – conditions de production; DISCOURS = Texte + conditions de production, cf. Adam 1990, 23 se basant sur Slatka). Le texte ainsi défini serait donc une entité abstraite, théorique, construite par le linguiste pour étudier les mécanismes formels qui y sont à l'œuvre. Cette conception formaliste du texte est critiquée par Bronckart pour qui les textes sont des objets « au caractère indubitablement concret » et qui pense (notamment avec Bakhtine) qu'en abordant le texte on ne peut jamais faire abstraction du « travail psychosocial à l'œuvre dans toute production textuelle », donc des « décisions prises par un agent-producteur déterminé, placé dans une situation d'interaction précise, et qui se traduisent par des formes de mise en discours dont les propriétés formelles ou linguistiques spécifiques ne sont explicables, en dernière instance, que par renvoi à ce travail spécifique de l'agent » (Bronckart 1997, 149).

– L’agent producteur⁶⁵ s’oriente dans le contexte situationnel dans lequel il produit un texte, en élaborant une représentation de l’*interaction sociale* (détermination du lieu social, choix d’un but, orientation vers un destinataire) et de la *situation matérielle de production langagière* (espace-temps, présence ou absence d’interlocuteurs). Cette représentation est appelée également *base d’orientation* (Schneuwly 1988). Dans des versions ultérieures du modèle, les auteurs ajoutent que l’élaboration de la base d’orientation est médiatisée par les *genres textuels*: ces modèles constitués dans l’interaction sociale et intériorisés par l’agent vont à la fois influencer sur sa perception des caractéristiques de la situation et être l’objet de ses choix (cf. Bronckart 1997, 106, en s’appuyant sur Schneuwly 1994).

– En fonction des buts et des représentations des conditions situationnelles, l’agent mobilise des *contenus référentiels* ou *thématiques*, sous forme de structures langagières minimales (*noyaux prédicatifs*⁶⁶); les genres textuels influeraient également sur le choix des contenus dicibles (Bronckart 1997, 94). Notons que la référentialisation, traitée chez Bronckart *et al.* sous a) avec les opérations de contextualisation, apparaît chez Schneuwly (1988) au troisième niveau c) avec la textualisation, textualisation et référentialisation étant subsumées sous la notion de « linéarisation ». Puisqu’il ne s’agit pas d’un modèle processuel en ligne, cette divergence ne me semble pas être de première importance. Une question intéressante dans une perspective bilingue ou plurilingue serait toutefois celle de savoir à quel moment de la mobilisation des contenus interviendraient les contraintes linguistiques (syntaxiques et / ou textuelles) de chaque système langagier.⁶⁷

⁶⁵ Le terme d’agent producteur pour l’individu menant l’activité langagière est proposé par Bronckart (1997) pour désigner l’individu producteur ou récepteur de texte, à la fois dans son rôle d’émetteur physique et d’énonciateur social (cf. op.cit., 97 et ci-dessus)

⁶⁶ Les auteurs suivent en cela la théorie d’A. Culioli. Les noyaux prédicatifs sont constitués de *notions* et de *relations*, élaborations cognitives profondes, langagières, mais antérieures aux langues naturelles, à partir desquelles sont élaborées au niveau du texte les structures langagières minimales propres aux langues naturelles (les propositions). Pour plus de détails cf. Bronckart *et al.* (1985, 28s.); Schneuwly (1988, 38s.).

⁶⁷ Cette question est discutée dans une perspective plus processuelle, avec référence à autre modèle de la production langagière, celui de Levelt (1989), tant dans la littérature portant sur le bilinguisme (cf. notamment De Bot 1992) que dans le contexte de analyse translinguistique du discours (p. ex. von Stutterheim, Carroll & Klein 2003). Il s’agit de savoir à quel niveau les structures grammaticales spécifiques à chaque langue interviennent dans le *conceptualisateur* (*conceptualizer*), c’est-à-dire la composante responsable de la sélection et de la mise en ordre des informations pertinentes dans la production discursive. Dans le *conceptualisateur* sont élaborés des messages *préverbaux* (*output*) contenant toutes les informations nécessaires pour être ensuite converties en message linguistique. On distingue deux composantes du *conceptualisateur*: d’une part la *macro-planification* (*macro-planning*, qu’on rapprocher du premier niveau des opérations de contextualisation-référentialisation du modèle genevois) où le locuteur forme les objectifs communicatifs et où il récupère l’information globale requise pour exprimer ces objectifs. D’autre part la *micro-planification* (*micro-planning*, qu’on peut rapprocher du second niveau des opérations de contextualisation-référentialisation du modèle genevois) où le locuteur sélectionne certaines informations dont l’expression lui servira à réaliser les objectifs communicatifs (cf. Levelt 1989). Le message préverbal du *conceptualisateur* passe ensuite au *formulateur* (*formulator*) où il est converti en *plan linguistique*, à travers la sélection des unités lexicales spécifiques à une langue et l’application des règles

b) Opérations de structuration textuelle

C'est à ce niveau-là que l'agent, en fonction de ses connaissances et de ses expériences langagières antérieures, prend les décisions concernant le déroulement de l'activité langagière. C'est l'instance intermédiaire entre le niveau des représentations du contexte / contenu et de la mise en texte effective. Il est constitué de deux processus: l'ancrage et la planification.

– *Le processus d'ancrage*: en ancrant son texte dans la situation de production, l'agent détermine les relations qu'entretient son texte avec la situation dans laquelle il est produit. L'ancrage concerne d'une part le rapport entre le *texte* et les *paramètres de l'interaction sociale* (le *mode discursif*): les chercheurs genevois parlent notamment d'un mode d'ancrage *impliqué* si des traces du couple locuteur / interlocuteur apparaissent dans les textes (par exemple dans des dialogues touchant à des états intérieurs des interlocuteurs); en adoptant par contre un mode d'ancrage *autonome*, le locuteur est en retrait par rapport aux paramètres situationnels (il ne dit par ex. ni JE ni TU; le texte est interprétable en dehors de la situation de production). D'autre part, l'ancrage concerne le rapport entre le *texte* et le *référentiel*: en adoptant un mode d'ancrage *conjoint*, le locuteur peut faire allusion aux éléments présents dans la situation matérielle de production; en adoptant un mode d'ancrage *disjoint*, par contre, le locuteur construit la référentialité entièrement à l'intérieur de son texte. Par le croisement de ces paramètres les chercheurs genevois constituent les quatre *archétypes discursifs* qui constituent les points extrêmes d'un *continuum*:

		RAPPORT AU REFERENT (articulation entre l'acte de production du discours et l'espace référentiel)	
		<i>Conjonction</i>	<i>Disjonction</i>
MODE DISCURSIF (articulation entre l'interaction sociale et l'acte de production du discours)	<i>Mode impliqué</i>	Discours en situation	Récit conversationnel
	<i>Mode autonome</i>	Discours théorique	Narration

Schéma: les quatre types discursifs fondamentaux, d'après Bronckart et al (1985, 44), in Apothéloz 1995, 93)

phonologiques et morphosyntaxiques, pour être converti ensuite en *parole* dans l'*articulateur* (*articulator*). La question se pose alors de savoir dans quelle mesure le *conceptualisateur* est sous l'influence des spécificités des différentes langues. Pour de Bot, dans une perspective bilingue, seule la *micro-planification* est linguistiquement spécifique, alors que la *macro-planification* ne l'est pas. Selon von Stutterheim, Carroll & Klein, les différences translinguistiques ont déjà une influence au niveau de la *macro-planification*, où les locuteurs choisissent ce qu'ils ont envie de dire. Ainsi, ils ont observé dans des études expérimentales (récits d'après de films, analyse de la structure temporelle) des différences translinguistiques importantes par rapport au type d'information sélectionné pour les récits. Selon eux, la structure grammaticale d'une langue (p. ex. la différenciation aspectuelle grammaticalisée) a donc un impact sur le choix et l'organisation de l'information dans la production langagière.

Le petit enfant, de par son développement cognitif et les interactions quotidiennes auxquelles il est habitué⁶⁸, se fonde majoritairement sur un ancrage **conjoint** et **impliqué**; l'entrée dans la littératie au sens de la production de textes étendus demande de sa part une autonomisation de l'acte de production langagière et une disjonction du référentiel. Dans la narration, **disjointe** et **autonome**, d'un événement situé dans le passé, plus aucune trace de l'interaction sociale en cours (plus de JE ni de TU) ni de référence au hic et nunc de la situation de communication présidant à la production langagière n'apparaîtra.

– *La planification*: la planification langagière est à son tour un double processus constitué d'une part des *procédures de séquentialisation* et d'autre part de *l'élaboration d'un plan de texte*. Les *procédures de séquentialisation* organisent les connaissances présentes dans la mémoire en réseaux (*macro-structures*) selon des principes cognitifs généraux (mode spatial, mode conceptuel / analytique, mode temporel chronologique ou mode contrastif / dialectique). Ainsi, la mise en séquence d'un texte descriptif (où les structures propositionnelles sont organisées selon un mode spatial) suit d'autres principes qu'un texte narratif (où les propositions sont organisées suivant un mode temporel chronologique).⁶⁹ L'élaboration d'un *plan de texte* « définit la structuration langagière globale et aboutit à des formes langagières en suivant des principes plus ou moins conventionnalisés (*superstructures*, *schématisations*) » (Schneuwly, Rosat & Dolz 1989, 42, je souligne). Nous reviendrons plus loin sur la discussion du statut de ces plans de textes dans la littérature. Les plans peuvent être *polygérés* (c'est-à-dire conçus et élaborés par plusieurs interlocuteurs) ou *monogérés* (c'est à dire conçus et élaborés par un seul locuteur). Dans la situation typique d'emploi du langage écrit que nous étudions ici, les plans sont entièrement monogérés.

c) *La mise en texte ou linéarisation*

A ce niveau-là, les structures propositionnelles sont effectivement mises en texte. La mise en texte est, d'une part, soumise aux contraintes de la linéarité de la chaîne verbale; d'autre part, elle s'effectue en fonction des décisions prises au niveau des opérations de structuration textuelle (ancrage et planification). En accord avec d'autres théories du texte et du discours⁷⁰, les chercheurs genevois proposent trois types

⁶⁸ « Interaction directe entre partenaires présents concernant divers aspects de leur vie quotidienne actuelle » (Schneuwly (1988, 50).

⁶⁹ Il s'agit évidemment d'une simplification puisque les textes, fondamentalement hétérogènes, ne sont que rarement organisés selon un seul principe; ainsi, dans les textes narratifs, p. ex., on trouve des parties organisées selon un mode descriptif. Pour plus de détails sur l'hétérogénéité séquentielle (cf. Adam 1990, 90s.)

⁷⁰ La démarche des chercheurs genevois est à bien des égards compatible avec celle de linguistes fonctionnalistes anglais Halliday & Hasan (1976) dont s'inspirent nombre de recherches sur le développement de la cohésion textuelle, introduites plus loin et sur lesquelles seront en partie basées mes analyses. Le modèle de Halliday & Hasan n'est bien entendu pas un modèle

d'opérations touchant à trois mécanismes essentielles du texte: la *cohésion*, la *connexion* et la *modalisation*.

– Les *opérations de cohésion* assurent la continuité et la progression du texte au niveau du syntagme nominal (anaphorisation, topicalisation, cf. notamment De Weck 1991, 109s.) et au niveau du syntagme verbal (continuité et contrastivité par l'usage du temps des verbes, cf. notamment Bronckart 1997, 277s.). La cohésion anaphorique qui nous intéressera plus particulièrement ici, est une des traces privilégiées du *mode d'ancrage* opéré par le locuteur (conjoint ou disjoint).

– Les *opérations de connexion* assurent les liens entre les propositions⁷¹ et leur emboîtement hiérarchique et elles structurent le texte en l'organisant en parties distinctes, en particulier au moyen d'*organismes textuels* (par ex. les conjonctions de coordination et de subordination). L'emploi des organismes textuels est considéré comme la trace privilégiée du mode de planification (du mode d'organisation cognitif des contenus) opéré au deuxième niveau (cf. notamment Schneuwly 1988 ou 1997).

– Les *opérations de modalisation*, enfin concernent la prise en charge des contenus par l'énonciateur: les différentes *voix* qui s'expriment, la présentation des contenus de manière assertive, interrogative etc.; indication du taux de probabilité par des locutions comme p. ex. *peut-être que*; l'appréciation personnelle par des expressions exprimant une évaluation comme par ex. *heureusement, malheureusement*. Les opérations de modalisation sont les traces des « représentations effectuées à propos des paramètres de l'interaction sociale, et notamment à propos du destinataire » (De Weck 1991, 107)⁷² ainsi que de l'articulation entre ce qui est dit et la *manière* de dire.

Dans le présent travail nous nous focaliserons sur les mécanismes de cohésion et de connexion dans un texte narratif de type « tâche scolaire ». Dans la situation caractérisant ce type de production langagière où le texte est produit de façon autonome pour être reçu en différé avec des connaissances présupposables réduites, la maîtrise de ces procédés est particulièrement importante. La cohésion et la connexion concernent trois tâches essentielles auxquelles l'enfant doit apprendre à faire face lors de la fabrication du tissu langagier d'un texte monologique cohérent: il doit introduire des informations nouvelles de façon

psychologique, mais les auteurs se donnent également des instruments conceptuels permettant de situer le texte dans un contexte social dont les paramètres exercent une profonde influence sur les marques de la cohésion apparaissant à la surface du texte.

⁷¹ La notion de *proposition*, comme celle de *phrase* d'ailleurs, est problématique et loin d'être définie de manière univoque dans la littérature (cf. Béguelin et al 2000, 49s.). Elle est traditionnellement utilisée dans le sens d'une unité informationnelle minimale constituée typiquement d'un prédicat et d'un ou plusieurs arguments (« dire quelque chose à propos de quelque chose », ex. « La porte est ouverte »).

⁷² Pour plus de détails quant à la modalisation cf. également Bronckart 1997, 130 s. et 317s.

adéquate, il doit les mettre en relation avec les informations déjà évoquées ou assurément disponibles pour son interlocuteur et il doit préciser la nature des liens (logiques, temporels, hiérarchiques...) entre les informations.

Comme nous le verrons plus loin, les moyens linguistiques pour mettre en œuvre la cohésion et la connexion ne sont pas neutres, mais peuvent varier considérablement selon les langues en fonction de leurs spécificités syntaxiques ou rhétoriques, notamment en ce qui concerne les systèmes temporels, les contraintes de l'ordre des mots, l'usage des pronoms etc., ce qui conduit également à des variations notables dans le développement langagier chez les enfants (cf. Berman & Slobin 1994, Slobin 1991, 1996, Hickmann 1995, 2003). Cette variabilité rend évidemment très difficile la comparaison des capacités langagières dans les différentes langues à partir de traces linguistiques relevées dans les textes des enfants bilingues, mais offre également la possibilité d'observer de près la manière dont les enfants bilingues construisent leur répertoire.

Dans ce qui suit, l'accent sera mis sur l'émergence de *patterns* constants dans les différentes langues observées, notamment pour les enfants germanophones et francophones. On se focalisera donc plutôt sur des similitudes, sans pour autant négliger les différences. De toute évidence, étant donné l'absence d'isomorphie de la relation forme-fonction entre les langues, les aspects spécifiques aux différentes langues doivent être pris en compte dans l'interprétation des résultats. Ils seront précisés dans la partie théorique pour les paramètres de la cohésion et de la connexion, présentés dans les chapitres suivants, après un survol de quelques caractéristiques du texte narratif et de son développement.

2.2.3 Le texte narratif

Les textes narratifs, ou récits, sont omniprésents dans notre vie quotidienne. Comme l'a posé de manière très éloquente Adam (1996, 3):

« Des petits aux grands écrans, des histoires destinées à accompagner le sommeil des enfants à celles qui occupent les adultes, des journaux quotidiens aux livres d'Histoire, des fictions littéraires aux paraboles religieuses, des fables politiques aux histoires drôles ou à la publicité, les figures les plus diverses du récit ponctuent nos existences. Le récit accompagne la vie et la mort des plus humbles comme des plus grands hommes, il trace les limites de ce que chacun doit et peut faire à travers les ragots, potins ou éloges. »

Conformément à son importance dans notre culture, le récit est depuis l'Antiquité classique un objet de la réflexion rhétorique, philosophique, littéraire, depuis plus récemment sémiotique, linguistique, psycholinguistique sociolinguistique⁷³... Je n'entrerai pas ici dans les détails de ce vaste domaine de recherche interdisciplinaire remontant jusqu'à Aristote et Quintilien; je me restreindrai à reproduire

⁷³ Pour un aperçu succinct des différentes traditions de recherche cf. notamment Adam (1984) ou Adam & Revaz (1996).

quelques éléments de la recherche récente permettant de situer et de caractériser le type de tâche proposé ici aux enfants bilingues.

On attribue généralement un rôle important au texte narratif pour le développement précoce de la littératie, notamment à travers le rituel de « l’histoire pour dire bonne nuit » (cf. chap. I.1.4.5 ci-dessus, Heath 1994 / 1982, Wells 1985, Barton 1994). A travers cette pratique, les enfants sont très tôt initiés au *langage des livres*, c’est-à-dire à la prosodie d’un texte lu à voix haute ainsi qu’aux normes régissant différents types de récits pour enfants touchant au vocabulaire, à la syntaxe et à la structure textuelle. Les histoires lues aux enfants constituent typiquement des *événements de littératie* donnant lieu à des interactions qui prennent le langage comme son propre objet. Pratiquées régulièrement, elles établissent un pont important vers la littératie scolaire: il a été estimé que l’expérience des événements de littératie centrés autour de la lecture ou de la narration d’histoires d’un enfant peut aller jusqu’à entre 1500 et 6000 histoires avant même que l’enfant n’entre à l’école (cf. Barton 1994, 142). Le récit compte donc parmi les activités langagières importantes pour les processus d’acquisition *protolittérale*, mais ayant essentiellement lieu dans le médium de l’oral. Le récit oral a fait l’objet de nombreuses recherches, alors qu’il existe encore relativement peu de recherches sur le récit écrit (cf. Feilke 2000 et Feilke 2003).

En quoi précisément consiste la production d’un texte narratif? Produire un texte narratif c’est essentiellement évoquer des événements ou des actions, chronologiquement et causalement liés, dans le but de produire un effet sur celui ou celle à qui il est destiné (cf. Adam & Revaz 1996, 10s.). Dans un récit faisant preuve d’une certaine richesse, le narrateur ne se contentera pas d’évoquer de manière linéaire des événements ou des états, mais il les agencera selon la perspective de son choix et il les intégrera dans une texture complexe⁷⁴. Parmi ces choix de perspective (qui ont trait aux opérations de *modalisation* dans le modèle genevois), on relèvera le fait de mettre soit au premier plan soit à l’arrière plan les événements et états⁷⁵. Les éléments du premier plan – des événements chronologiquement ordonnés faisant avancer l’histoire – constituent pour ainsi dire la charpente du texte, alors que les éléments du second plan ne suivent pas forcément l’ordre chronologique et fournissent des informations secondaires qui entourent éléments du premier plan (cf. Hickmann 1995, 199). Par ailleurs, en façonnant la texture de son récit, le narrateur doit procéder à un véritable « emballage » des contenus dans des constructions hiérarchisées (cf. les opérations de *connexion* du modèle genevois), en les subordonnant et en les reliant les uns aux autres selon des principes de la temporalité (succession, simultanéité, prospective, rétrospective) et de la

⁷⁴ Cette idée est cernée dans la théorie narratologique dans la distinction aristotélicienne *praxis* vs *mythos*, plus récemment dans la distinction de Genette (1972) *histoire* vs *récit*, le premier terme désignant le *monde* ou *l’objet* de représentation, le second le *mode* particulier de la représentation (cf. Adam & Revaz 1996, 30 et 44)

⁷⁵ Berman & Slobin (1994, 10) utilisent le terme de *filtering*. Leur étude translinguistique de la narration chez des enfants de différents âges (allemand, anglais, espagnol, hébreux, turc) suggère que les propriétés des langues constituent un des facteurs contribuant au choix de la perspective: « In addition to the fact that narrators can take expressive options in the selection and arrangement of events, and the highlighting or downgrading of event components, each language *requires* or *facilitates* particular choices » (op. cit. 11, en italique dans l’original)

causalité⁷⁶. De plus, il enrichira son texte par des séquences descriptives (de lieux, de personnages, d'objets, etc.) ainsi que de séquences explicatives ou évaluatives⁷⁷.

Une des particularités du texte narratif réside dans le fait que son déroulement semble être déterminé par un type de structuration globale qui lui est propre. Cette structure, appelée « superstructure » ou « séquence narrative »⁷⁸ correspond à l'organisation en phases ou macro-propositions des événements du récit. Suivant la proposition fréquemment citée de Labov et Waletzky (1967, cf. notamment Fayol 1985, 26 ou Adam & Revaz 1996, 83 s.), ces phases seraient les suivantes:

- a) le cadre (ou l'orientation): informations portant sur les personnages, les lieux, le moment – c'est la situation de départ du récit;
- b) la complication (ou nœud déclencheur): introduction d'une rupture dans le déroulement « normal » des faits qui déclenche l'action;
- c) la (ré-)action: événements / actions orientés vers une résolution de la complication;
- d) la résolution / le dénouement: marque l'achèvement des événements;
- e) la situation finale – clôture.

Dans toutes les parties peuvent se trouver enchâssés des épisodes comportant cette même structure séquentielle, donc de nouvelles « complications » qui trouvent une « résolution ». Voici le début d'un conte d'Andersen, *La Princesse au petit pois*, donné en exemple par Adam & Revaz (1996, 16) où sont illustrés ces principes:

(10)

Il y avait une fois un prince [a]. Il voulait épouser une princesse [b] mais ce devait être une vraie princesse. [c] Alors, il voyagea par le monde entier pour en trouver une de ce genre [d], mais, partout, il y avait quelque chose à redire [e]. Des princesses, il n'en manquait pas [f], mais que ce soient de vraies princesses, il ne pouvait pas en être tout à fait sûr [g], toujours il y avait quelque chose qui n'allait pas vraiment [h]. Alors, il revint chez lui [i] et il était bien affligé [j], car il aurait tellement voulu une véritable princesse [k].

Un soir, il fit un temps épouvantable, éclairs en tonnerre, pluies à verse, c'était tout à fait effrayant! [l] Alors on frappa aux portes de la ville, et le vieux roi alla ouvrir. [m] C'était une princesse qui se trouvait dehors [n]...

⁷⁶L'*empaquetage global et local* selon Adam (1990, 84); Berman & Slobin (1994, 13) parlent également de *packaging*; Schneuwly (1988, 42 et 1997, 249) qui traite cette question en rapport avec l'usage des organisateurs textuels et connecteurs distingue entre *empaquetage (packaging)* au niveau local et *balisage (beaconing)* au niveau global du texte.

⁷⁷Pour l'idée de l'hétérogénéité séquentielle de tout texte cf. Adam (1990, 86).

⁷⁸Certains chercheurs préfèrent le terme de *macro-structure* ou *schéma* (cf. Fayol 1985).

Dans la *situation initiale* [a] et [b], le personnage principal, sa localisation dans le temps (indéfini dans le passé) ainsi que la nature de sa quête sont introduits; [c] fait figure de nœud déclencheur; [d] forme le noyau de l'action; [e], [f], [g], [h] n'amènent pas une résolution proprement dite, mais peuvent être compris comme l'achèvement de la séquence relatant l'impossibilité de trouver l'objet du désir; [i], [j], [k], formant la *situation finale*, indiquent l'échec de la quête du prince. Le deuxième paragraphe [l], [m], [n] fournissant le nœud déclencheur du conte, nous conduit à une réinterprétation du premier paragraphe qui se présente désormais comme la situation initiale du conte dans sa globalité (d'après Adam & Revaz 1996, 70 s.).

De nombreux chercheurs venant de différents horizons disciplinaires ont tenté de saisir l'impact de structures globales qui nous guident à la fois dans la production et dans la réception de textes; la structure globale ou *superstructure* du texte narratif a été particulièrement bien étudiée (pour des aperçu globaux cf. notamment Fayol 1985, Adam 1990, Caron 1992, 207 s.; Carroll 1994, 173s; Hickmann 1995, 201 s., Berman 1995; Schüle, Wolf & Boueke 1995, Hickmann 2003, 86s., Berman 2004)⁷⁹. La notion de superstructure narrative repose sur l'idée que le déroulement du texte narratif est schématiquement représenté dans la mémoire des locuteurs et peut être activé lors de la production d'un texte narratif, entrant dans la *planification* (Schneuwly & Dolz 1987), aidant ainsi à construire le texte dans sa globalité. Ce savoir schématique prend différentes formes selon les approches théoriques, allant de l'idée d'un savoir approximatif des composantes et de leur succession jusqu'à une véritable « grammaire », analogue à celle de la phrase hiérarchisant les différents éléments et permettant de juger du caractère bien formé d'un récit. Même si l'idée d'une « grammaire du récit » a été contestée⁸⁰, de nombreuses recherches en psychologie ont indiqué la validité d'un savoir schématique notamment pour le rappel et pour la compréhension d'histoires. Ainsi Kintsch & Van Dijk (1978) ont montré par des approches

⁷⁹ Comme le précise notamment très clairement Berman (1995), il faut différencier entre les approches focalisées sur la séquentialisation et sur les contenus d'une part, comme par exemple l'analyse de Labov & Waletzky (1967), ancrée dans la sociolinguistique, et d'autre part les analyses structurales ancrées dans la psychologie cognitive, notamment Stein & Glenn (1979) ou Trabasso & Rodkin (1994).

⁸⁰ Parmi les critiques le plus fréquemment énoncées on peut compter les suivantes: les modèles semblent à beaucoup d'égards trop rigides – tous les récits ne sont pas structurés de la même manière; tous les éléments ne doivent pas être obligatoirement présents; présentés comme tels, ils ne rendent compte que d'un ensemble restreint de récits (notamment les contes populaires, les histoires pour enfants). Les modèles du type *grammaire du récit* (*story grammar*) sont trop axés sur la structure: le narrateur peut par exemple omettre toute indication temporelle sans nuire à la compréhensibilité de l'histoire (puis qu'il est toujours possible d'inférer ces éléments à partir d'un savoir quotidien ou situationnel). Les règles grammaticales ne sont donc qu'un système de notation; le schéma narratif reflète certaines régularités dont on peut se demander si elles sont propres aux textes narratifs ou bien s'il s'agit de connaissances générales (extralinguistiques) qui se rapporteraient aussi bien aux séquences d'événements et de conduites dans la vie quotidienne (*scripts*). On peut également se demander si les « grammaires de récits » correspondent à des séquences de conduites finalisées, comme le mode d'emploi ou la recette de cuisine (cf. Fayol 1985, 97 s., Caron 1992, 212s., Knapp 1997, 76s.). La capacité métacognitive des enfants à repérer des anomalies structurales dans les des récits et de distinguer, à partir de l'âge de 9 ans, entre récits dotés une structure épisodique canonique et textes présentant des événements chronologiquement ordonnés du type *script* semble plaider en faveur la disponibilité cognitive des superstructures narratives (cf. Hickmann 2003, 93). Pour une problématisation du concept de superstructure ou de schéma dans la recherche psychologique cf. Fayol (1985).

expérimentales que les histoires dotées d'une superstructure étaient mieux remémorées que celles qui n'étaient pas dotées d'une telle structure.

D'un point de vue développemental, la capacité de produire un récit correspondant aux attentes d'une structuration canonique se construit progressivement (pour des aperçus de la recherche cf. notamment Fayol 1985, Berman 1995, Schülein, Wolf & Boueke 1995, Hickmann 1995 et 2003). Dans son étude pionnière, Applebee (1978, rapportée par Fayol 1985, 79-80) a caractérisé de la manière suivante ce développement entre 2 et 5 ans:

- « a) les amas (« heaps »): ensemble de propositions n'entretenant entre elles aucune relation. les séquences: suites de propositions comportant un argument – en général l'agent – commun (« the core of the story » [...]): A fait x, A fait y, A fait...
- b) les narrations primaires dans lesquelles des événements complémentaires se trouvent regroupés sous une activité superordonnée. Ces productions correspondent approximativement aux *scripts*⁸¹ [...].
- c) les chaînes non focalisées, dépourvues de clôture; propositions concaténées dont chacune partage un élément avec la précédente et un autre avec la suivante
- d) les chaînes focalisées dont la forme la plus typique est la narrations d'actions effectuées ou subies par un personnage central; ce que l'auteur résume par la formule ' les aventures vécues par X ' [...]
- e) les narrations: orientées dans le sens d'une progression – intuitivement ressentie – vers le sommet de l'histoire. Chaque incident se développe à partir du précédent et, dans le même temps, introduit un nouvel élément du thème. Ce type de production – qui ne représente encore que 20% des textes oraux à cinq ans – apparaît « clos », c'est-à-dire que la situation initiale s'oppose à celle finale [...]. »

Schülein, Wolf & Boueke (1995), dans leur modélisation du développement narratif à partir du recueil de récits oraux et écrits auprès d'enfants entre 5 et 9 ans, prévoient quatre étapes ou *modes* d'organisation textuelle: le mode *énumératif*, le mode *séquentiel*, le mode *contrastif*, l'*intégration orientée vers le lecteur*. Dans le mode *énumératif*, le texte apparaît comme une liste d'énoncés dépourvu d'organisation textuelle; dans le mode *séquentiel*, le texte apparaît comme une chaîne d'énoncés linéaires liés par *und dann* (= et puis); dans le mode *contrastif*, le texte montre une orientation vers un point culminant, se répercutant dans un contraste « avant – après »; le mode de *l'intégration orientée vers le lecteur* inclut le schéma narratif global et le marquage des phases ainsi que de la structure affective du récit⁸². Si la succession de stades semble se présenter de manière semblable pour tous les enfants, l'âge auquel le dernier stade est atteint varie considérablement (entre cinq et neuf ans) – même si le mode énumératif domine chez les enfants de cinq ans, alors que le mode de l'intégration domine à l'âge de neuf ans, cf.

⁸¹ En psychologie cognitive, on appelle un script « une représentation en mémoire à long terme ayant trait à des faits familiers dont le déroulement suit un ordre conventionnel très régulier (une routine) » (Fayol 1997, 162). Des exemples fréquemment pour des scripts sont par exemple la visite au restaurant, se préparer pour aller se coucher ou prendre le train à la gare.

⁸² Pour plus de détails concernant la comparaison entre différentes recherches sur le développement narratif cf. Boueke, Schülein *et al.* (1995, 182 s.), pour les racines socio-cognitives du développement cf. op. cit. 198s.

Boueke, Schüleïn *et al.* (1995, 179 s. et 193 s.). Berman (2004, 264) propose un développement en trois phases: 1) enchaînement séquentiel d'événements localement et chronologiquement liés, 2) établissement de liens de cause à un niveau local et 3) structuration hiérarchique d'événements dans un discours narratif organisé à un niveau global.

De nombreuses expériences de rappels ou de reconstructions de récits indiquent que l'acquisition du schéma narratif s'amorce dès quatre ans et peut être considérée comme achevée dès l'âge de six ans (cf. Fayol 1985, 93s). Toutefois, les recherches menées dans la dernière décennie ont montré que les performances varient fortement selon les tâches (notamment libres ou guidées). Ainsi, Berman (1995, voir aussi Berman 2004) met en évidence le développement différentiel selon la tâche et les circonstances. La performance narrative de l'enfant est en effet influencé par un faisceau de facteurs intriqués déterminant l'allègement ou l'alourdissement de la charge cognitive: dans le récit d'après des images pour des séquences brèves, 40% des enfants préscolaires (3 à 5 ans) et 60% des enfants de 6 ans produisent une structure bien organisée. A la base d'une revue de recherches, Berman évoque les facteurs suivants affectant les capacités déployées par les enfants: étayage et enchâssement dans une conversation, familiarité (*scripts*), complexité épisodique, structure de l'histoire (*plot*), oral vs écrit⁸³, poids mémoriel (par ex. distance temporelle entre l'expérience ou le visionnement d'images), facteurs motivationnels (saillance affective et implication du narrateur), nature du matériel (représentant des événements de la vie réelle ou imaginée). La familiarité avec la situation de devoir raconter des histoires en images peut alléger la charge cognitive. Une structure canonique (un problème avec une résolution satisfaisante) facilite clairement la tâche de raconter.

L'idée d'une structure narrative globale se rapporte également à celle de *cohérence* textuelle, souvent opposée à la *cohésion* textuelle: alors que la notion de cohérence désigne la structure du contenu du discours, on appelle cohésion les moyens linguistiques qui permettent d'organiser ce contenu (cf. Hickmann 1995, 201)⁸⁴. Notons d'ores et déjà que cohérence et cohésion sont intimement liées: ainsi, la cohérence dépend en partie des liens localement créés entre informations adjacentes (notamment au niveau de l'ordre chronologique des éléments formant un épisode) et, inversement, la cohésion s'organise en partie en fonction de considérations globales de contenu telles que l'organisation du récit autour d'un thème principal (Hickmann 2003, 94s.) – nous y reviendrons plus loin. Par ailleurs, les relations entre cohésion et cohérence sont très complexes et leur rapport dans le développement des capacités langagières

⁸³ On rappellera ici les résultats des recherches sur la production écrite, décrits au chapitre I.2.2.1 ci-dessus, qui montrent que dans le récit, les enfants de 9-10 ans, tendent à dépasser une stratégie d'écriture qui consiste à simplement reproduire les informations dans l'ordre où elles leur viennent à l'esprit (*stratégie de l'énonciation des connaissances*), alors qu'ils y ont encore recours pour produire d'autres types de textes tels que la description ou l'argumentation, pour lesquels ils ne disposent pas de structure canonique. Nous reviendrons à cette problématique au chapitre I.2.3.2.1, lorsque nous traiterons du développement différentiel des organisateurs textuels.

⁸⁴ Dans la tradition terminologique de Halliday & Hasan (1976), les connecteurs ou organisateurs textuels sont inclus dans la cohésion, mais ces auteurs n'utilisent pas le terme de connexion, contrairement aux auteurs genevois du *Fonctionnement des discours*.

est loin d'être éclairci. Les résultats de recherches les plus récentes sembleraient indiquer qu'elles se développent en interagissant (cf. *ibid.*).

Pour clore ce chapitre, rappelons encore une fois que les types d'activités langagières auxquelles se rapportent les recherches développementales précédemment citées – le rappel ou la reconstruction de récits d'après des images – correspond à une pratique de *littérature* parmi d'autres, fortement valorisée dans les pratiques scolaires du *main stream* (cf. chapitre 1.4.5). Il en va de même pour les recherches résumées dans les chapitres suivants.

2.3 Cohésion et connexion dans le texte monologal: aspects théoriques et développementaux

Le présent chapitre abordera deux dimensions de la production textuelle – la cohésion référentielle et la connexion par organisateurs textuels – ainsi que leur développement à l'écrit et à l'oral. Il s'agit de deux domaines très bien documentés dans la recherche développementale et considérés comme capitaux pour définir la capacité des enfants à produire des textes monologiques de manière autonome, présentant un ancrage *disjoint* de la situation d'énonciation. En empruntant les termes de Halliday & Hasan (1976), on peut dire que la cohésion référentielle et la connexion sont investies à la fois dans une *fonction idéationnelle* (agissant au niveau du contenu et des relations logiques) et dans une *fonction textuelle* (contribuant à la structuration et à la cohésion du texte). De plus, elles ont une place dans la régulation du flux de la parole et de l'interaction, prenant ainsi une *fonction interpersonnelle*⁸⁵. De toute évidence, l'étude d'autres paramètres, notamment la temporalité au niveau de cohésion verbale, de la spatialité ou de la cohérence au sens de l'évocation des éléments de la superstructure narrative, de la structuration des informations en éléments de premier et de second plan ou encore de la prise en charge du texte par l'énonciateur (*modalisation*), serait également pertinente pour estimer la qualité des textes et pour comprendre comment, chez les bilingues, s'articule la production textuelle dans les différentes langues et modes de production. La restriction à la cohésion et à la connexion est notamment due à des impératifs d'un ordre tout à fait pragmatique: d'une part, la quantité importante de variables indépendantes (oral / écrit; français / allemand / dialecte; contexte Suisse romande et Suisse alémanique), d'autre part la difficulté de mettre en œuvre une analyse quantitative de variables textuelles.

⁸⁵Halliday & Hasan (1976), en effet, distinguent trois fonctions essentielles du langage : la fonction textuelle, la fonction idéationnelle et la fonction interpersonnelle. Les fonctions textuelle et idéationnelle correspondent à ce que je viens d'évoquer; le terme de fonction interpersonnelle, en revanche, n'est pas vraiment relié à la régulation de l'interaction, étant donné le caractère plutôt statique et une tendance monologique du modèle: "The INTERPERSONAL component is concerned with the social, expressive and conative functions of language, with expressing the speaker's 'angle': his attitudes and judgements, his encoding of the role relationships in the situation, and his motive in saying anything at all." (op. cit., 26-27, c'est moi qui souligne)

2.3.1 L'introduction des référents et l'établissement de la cohésion référentielle: aspects théoriques et développementaux

2.3.1.1 Aspects théoriques

Lorsqu'on produit un texte – oral ou écrit – continu, monologal et géré de manière autonome dans une situation de communication disjointe, il est important d'introduire des informations nouvelles de manière appropriée, c'est-à-dire en tenant compte de l'état de savoir d'un partenaire qui ne partage pas forcément ces informations. De plus, des liens entre les informations fournies doivent être établis. Parmi les éléments linguistiques assurant ces liens, on compte la *cohésion anaphorique*, consistant notamment à lier des énoncés d'un texte au moyen de la reprise pronominale. Dans l'exemple suivant, qui montre le début d'un récit écrit produit par un enfant bilingue de mon corpus, le pronom *ils* se réfère aux deux protagonistes de la *Frog-Story*, le garçon et le chien, la pronominalisation produisant un effet de cohésion entre les énoncés. Précédemment, les protagonistes ont été introduits au moyen d'un nom accompagné d'un déterminant indéfini (un garçon, un chien, une grenouille), l'indéfini marquant le statut d'une information nouvelle, inconnue de son destinataire:

(11a)

« Il était une fois **un garçon et un chien** qui avaient **une grenouille** une nuit quand **ils** dormaient **la grenouille** s'enfuit le matin quand **ils** se réveillaient **la grenouille** n'était plus là. » (Jonas, BISR 14, 9;4, français écrit, les éléments de cohésion référentielle sont en gras)

La gestion autonome du flux de l'information typique de la production textuelle dans une situation où un minimum d'information partagée (connaissance mutuelle) peut être présupposée nécessite donc un usage différencié des expressions référentielles. Comme nous venons de le voir, un référent peut être mentionné au moyen de différentes expressions référentielles dont le choix dépend de la mesure dans laquelle son identité peut être présupposée ou non. Comme beaucoup d'autres langues indo-européennes, le français et l'allemand (et ses variétés dialectales) distinguent différentes expressions référentielles qui peuvent être classées selon leur caractère plus ou moins « ancien » ou « nouveau » (cf. Hickmann 2003, 59s. et Hickmann 1987, 241 s., se basant notamment sur Chafe 1976, Halliday & Hasan 1976 et Givón 1983):

un garçon	<	le garçon	<	il	<	Ø (forme zéro)
ein Junge	<	der Junge	<	er	<	Ø
e bueb	<	dr bueb	<	är	<	Ø

La première forme (i.e. *nom + déterminant indéfini*) présuppose le moins d'information préalable. La forme zéro (cf. l'exemple ci-dessous) présuppose le plus d'information préalable. Selon cette échelle, dans une situation où un locuteur ne peut pas s'appuyer sur une connaissance partagée des entités auxquelles il voudrait se référer, le nom accompagné d'un déterminant indéfini (*un garçon, ein Junge, e bueb*) serait

utilisé pour la première mention d'un référent qui n'aurait pas encore été spécifié dans le contexte verbal ni dans une autre situation impliquant les mêmes partenaires de communication, à moins qu'il ne s'agisse d'un élément dont l'existence et l'identité sont communément présupposables comme *la lune* ou *le ciel*. Une fois qu'un référent a été introduit et que son existence peut être présupposée comme partagée, le scripteur / énonciateur utilise soit un nom + déterminant défini (ou démonstratif) (*le garçon / der Junge / dr Bueb*), lorsque le même référent est mentionné à nouveau, soit un pronom anaphorique⁸⁶ (*il / er / är*) ou bien une anaphore zéro (Ø) comme dans l'exemple suivant:

(11b) il monta sur une pierre et Ø essaya de se tenir à des branches

Lorsque l'on mentionne un référent déjà introduit dans le texte, de multiples facteurs sémantiques, syntaxiques et pragmatiques vont déterminer le choix d'une forme référentielle zéro, pronominale ou nominale – par exemple: la proximité d'une unité coréférentielle précédemment évoquée, le statut du référent dans le texte (son degré de *topicalité* ou de saillance, c'est-à-dire d'importance thématique⁸⁷), sa nature animée ou inanimée, son rôle grammatical dans la phrase, le danger d'ambiguïté créé par la présence d'un autre élément qui pourrait entrer en compétition avec lui (cf. notamment Givón 1983, Reichler-Béguelin 1988 ou Apothéloz 1995)⁸⁸.

Dans une perspective translinguistique ou bilingue, il faut noter, par exemple, que le français et l'allemand ne font pas un usage semblable de l'*anaphore zéro* ni des *formes disloquées*. Il a été observé qu'en français, les anaphores zéro sont liées au registre de la *distance* et ont tendance à être plus fréquentes à l'écrit qu'à l'oral (cf. Hickmann & Roland 1990, Hickmann 2003, Berman 1998). De même, en français, l'usage des dislocations (*le garçon il*) est fréquent dans des situations de *proximité* (surtout orales) pour promouvoir un référent au statut de *topic* – plus fréquent qu'en allemand – alors que cet usage est proscrit à l'écrit (dans le registre de la « distance »). Les divergences translinguistiques observées sont liées à des contraintes syntaxiques d'ordre typologique, le français parlé étant considérée par certains auteurs, notamment dans la perspective de la Grammaire Universelle, comme une langue *orientée vers les topics*, alors que l'allemand est considérée comme une langue *orientée vers les sujets* et *topic drop*, favorisant l'omission des sujets sous certaines conditions dans l'enchaînement des chaînes anaphoriques

⁸⁶ La définition traditionnelle du terme *anaphorique* est la suivante: « un segment d'énoncé (le plus souvent un pronom ou un syntagme nominal défini ou démonstratif) dont l'interprétation nécessite le recours à un autre segment, précédemment actualisé dans la chaîne discursive. » (Reichler-Béguelin 1988, 16)

⁸⁷ Les notions de thème ou *topic* – souvent utilisés de manière synonyme – sont complexes, dans la mesure où elles n'ont pas reçu de définition universellement acceptée. Elles ont été utilisées aussi bien au niveau de la phrase qu'au niveau du texte (cf. Givón 1983). Dorénavant, j'utiliserai le terme de *topic* dans son acception textuelle ou discursive, au sens de *ce sur quoi porte principalement un texte ou un paragraphe*; l'emploi de cette notion dans un sens différent sera spécifié.

⁸⁸ Les ressources linguistiques fonctionnellement exploitées pour établir des liens cohésifs entre les énoncés, ont notamment été décrits par Halliday & Hasan (1976), Chafe (1976), Givón (1983).

(cf. Li & Thompson 1976 et Huang 1984). Ces divergences influencent notamment le développement de la cohésion (cf. Hickmann 2003, 54s.)⁸⁹.

La maîtrise de l'usage des formes référentielles pour établir la cohésion textuelle apparaît comme une tâche relativement complexe dans la situation typique de la production textuelle écrite. Elle dépend à la fois de la maîtrise des rapports forme-fonction, de l'*ancrage* discursif et de la planification: gestion de la continuité et de la progression thématiques (cf. notamment De Weck 1991, 109). Selon l'affirmation de Hickmann (1987, 239): « [l']ontogenèse de la cohésion correspond au développement chez l'enfant de la capacité à « ancrer » la parole dans le co-texte et donc à se servir du langage pour contextualiser le langage ». Cette capacité requiert notamment de la part de l'enfant d'être capable de gérer la multifonctionnalité des pronoms. Les pronoms comptent parmi les signes *indexicaux* dont l'interprétation nécessite le recours au contexte de leur usage (Hickmann 2003, 40) et qui peuvent se référer soit à une entité à l'intérieur du texte soit à l'extérieur du texte. Ainsi, l'enfant doit apprendre la différence entre la production d'un énoncé tel que « il est tombé » en pointant sur un objet présent dans la situation d'énonciation et de ce même énoncé dans une situation où ce référent n'est ni présent ni présupposable par ailleurs par son partenaire de la communication (par ex. il y a *un verre* qui est tombé). Pour désigner ce contraste, la linguistique de la cohésion oppose l'usage intralinguistique (*endophorique*) et l'usage déictique (*exophorique*) de formes référentielles (p. ex. Halliday & Hasan 1976, 30s.).

Dans la littérature théorique, la distinction entre référence endophorique et exophorique a été critiquée. Selon certains linguistes (e.g. Brown & Yule 1983), la cohésion n'est jamais à localiser seulement dans le texte, mais également – voire avant tout – *dans les représentations des interlocuteurs*, ce qui relativise évidemment l'impact des éléments linguistiques présents ou non dans le contexte linguistique. Les conceptions privilégiant la description des ressources linguistiques fonctionnellement exploitées pour établir des liens cohésifs entre les énoncés (notamment développées par Halliday & Hasan 1976), parfois qualifiées de *linguocentriques* et *antécédentistes*, s'opposent ainsi à des conceptions privilégiant une acception *cognitive* de la cohésion référentielle. Les approches cognitives se focalisent sur la notion d'*accessibilité*, notion introduite par Chafe (1976 *inter alia*). Hickmann (2003) résume de la manière suivante cette idée:

« Roughly, irrespective whether knowledge of the existence and identity of entities stems from linguistic or non-linguistic context, the interlocutor co-construct a universe of discourse, forming mental representations of the denoted entities and relying on such representations for efficient communication. » (op. cit., 41)

En effet, du point de vue du décodage, la cohésion n'est pas vraiment établie entre des éléments linguistiques — ce qui semble implicitement être assumé lorsque l'on parle de la cohésion *intralinguistique* ou de l'emploi *endophorique* d'un pronom — mais entre des représentations /

⁸⁹ Ces divergences translinguistiques seront approfondies dans la partie empirique, au chapitre II.4.4.3.

catégorisations procurées par des éléments intra- *ou* extratextuels (pour un aperçu de cette position, cf. également Apothéloz 1995, 29 s.). Toutefois, dans le contexte de l'activité langagière focalisée dans ce travail, la production de textes monologiques (écrits ou oraux) reposant minimalement sur des connaissances partagées, les ressources linguistiques pour l'établissement de la cohésion sont très importantes. Dans une optique du développement, comme on pourra le constater ci-après, la distinction entre endo- et exophorique reste également pertinente (cf. également Hickmann 2003, 40).

Je n'entrerai pas plus loin dans ces discussions menées depuis une trentaine d'années dans la vaste littérature de recherche consacrée à l'anaphore et à la cohésion référentielle. Je signalerais simplement encore dans ce contexte que l'usage des formes référentielles se conformant avant tout à l'*accessibilité* des référents au sens d'une coopération maximale suivant les maximes de Grice est également remise en question dans la littérature de recherche (cf. Apothéloz 1995, 49 s.). L'idée schématique qu'un pronom ou une anaphore zéro sont utilisés pour établir la cohésion de façon économique, tandis que les formes nominales servent à désambiguïser ou à rétablir des référents, présuppose que l'encodeur se restreint à une fonctionnalité purement référentielle. Il est devenu courant de penser que le choix d'une expression référentielle caractérisée par un contenu descriptif variable ne dépend pas uniquement de l'accessibilité d'un référent, donc de la quantité d'informations (intra- ou extratextuelles) disponibles à son sujet; car ce choix peut également être émotionnellement ou argumentativement motivé, et même des critères d'organisation globale du texte peuvent le justifier. Il est par exemple envisageable d'utiliser un nom qui serait en principe redondant s'il apparaît à un endroit où l'on pourrait également se servir d'un pronom; ceci peut être fait dans un but argumentatif, pédagogique ou textuel-organisationnel, par exemple au changement d'un paragraphe. De même, les critères de *saillance topicale* ou de *distance de la dernière mention*, impliquant le principe selon lequel le récepteur devrait être capable d'interpréter un pronom correctement avec un effort minimal, ne sont pas absolus. Il faut toutefois signaler que dans le langage de la *distance*, et particulièrement à l'écrit, des contraintes normatives fortes déterminent cet aspect de l'usage des formes référentielles (cf. Reichler-Béguelin 1988).

Pour conclure, retenons que le principe de la balance, soit d'un *continuum* entre accessibilité et quantité d'information, souvent au premier plan des études développementales – et très important également dans mes propres analyses – compte parmi une multitude d'autres facteurs influant sur l'usage des formes référentielles. Ces facteurs sont à la fois de nature pragmatico-discursive et syntaxique – ce qui les rend sensibles dans ce dernier cas aux divergences translinguistiques dont nous devons évidemment tenir compte dans une perspective bilingue. Tout ceci rend particulièrement épineuse la quantification et la définition de l'« appropriation » textuelle des formes référentielles.

2.3.1.2 Aspects développementaux

2.3.1.2.1 L'introduction des référents

a) *Etudes développementales*

Les études pionnières du développement de la cohésion discursive ont été effectuées de manière privilégiée sur le discours oral monologal, avant tout narratif. Ces études suggèrent qu'il y a un développement allant d'un fonctionnement *déictique*, *exophorique* (ancré dans le *hic et nunc* de la situation d'énonciation) vers un fonctionnement *intratextuel*, *endophorique* et que ce développement s'annonce tôt mais s'achève seulement tard dans l'enfance⁹⁰. Hickmann (1987) a fait produire des récits à 120 enfants anglophones de 4, 7 et 10 ans, à partir d'une situation dans laquelle ils ne pouvaient présupposer aucune connaissance partagée du référent: ils devaient raconter deux histoires à partir d'une série d'images) à un interlocuteur adulte aux yeux bandés. L'expérience a été présentée aux enfants comme un jeu; l'adulte devait par la suite relater à un autre adulte l'histoire qu'il venait d'entendre. Il s'agissait d'histoires très brèves (5 et 6 planches) dont les personnages (les référents animés) étaient des animaux (p. ex. un cheval qui se blesse en sautant par-dessus une barrière et qui est ensuite secouru par une vache et un oiseau). L'auteur a montré que dans de telles conditions *d'absence de connaissance partagée*, c'est à partir de l'âge de 7 ans que les enfants commençaient à introduire plus régulièrement les personnages (environ 55%) par un nom + déterminant indéfini (ex. *a horse*). Ce développement se poursuivait jusqu'à l'âge de 10 ans, où les enfants introduisaient plus de 80% des référents animés par un nom + déterminant indéfini.

Ce résultat a été largement confirmé par des études ultérieures, notamment dans une visée de comparaison translinguistique. En se basant sur la même méthodologie que l'étude précédente, Hickmann, Hendriks, Roland & Liang (1996) et Hickmann (2003) ont examiné l'introduction des référents animés dans des récits produits par des enfants (monolingues) francophones, germanophones, anglophones et chinois de 4-5 ans, 7 ans et 10 ans ainsi que par des groupes de contrôle d'adultes (20 sujets par tranche d'âge pour l'anglais, 10 pour les autres). Avant de rapporter de manière plus détaillée les résultats et afin de bien mettre en évidence la dimension de la variation translinguistique, qui retiendra ultérieurement notre attention dans l'approche des données bilingues dans la partie empirique, je me permets de résumer brièvement les principes sur lesquels se base l'analyse de Hickmann *et al.* L'enquête part de l'observation que le marquage de l'information nouvelle se manifeste non seulement au niveau des syntagmes nominaux (nom + déterminant défini vs indéfini), autrement dit du marquage *local*, mais encore au niveau de la structure de la proposition (l'ordre des mots). L'information *ancienne* tend en effet à être placée au début de la proposition, avant le verbe (cf. ex. 13), l'information nouvelle vers la fin, après le verbe; il s'agit donc d'un marquage *global* (au sens de la proposition dans son ensemble) de la nouveauté (cf. ex 12).

(12) (il) y a un petit garçon.

(13) le petit garçon il a une grenouille.

⁹⁰ Pour un survol d'études à l'âge précoce cf. Hickmann 1995, 205 s. et Hickmann 2003, 108 s.

S'il s'agit là d'universaux pragmatiques, les langues varient toutefois en respect de leur exploitation (cf. Hickmann 2003, 12). Ainsi, le chinois, en l'absence d'une morphologie riche, exploite plus le marquage *global* (la position postverbale du référent nouveau), alors qu'une langue comme l'italien, morphologiquement riche, favorise l'usage du marquage *local* (les déterminants définis ou indéfinis). Alors qu'en chinois, le marquage *global* est obligatoire pour marquer la nouveauté d'un référent et le marquage *local* facultatif, l'italien, comme les autres langues romanes et l'anglais, obéit au principe inverse.

En français et en allemand, le marquage *local* (déterminant indéfini vs indéfini) est obligatoire, le marquage *global* étant facultatif dans les deux langues (cf. op. cit., 61). Le français oral exploite toutefois largement des constructions existentielles *présentatives* telles que « il y a un chien qui arrive », où le syntagme nominal (un chien) est placé après le verbe (*il y a*) (Hickmann 2003, 62). La construction « il était une fois un chien », équivalente à l'allemand « es war einmal ein Hund », est une variante littéraire de la construction existentielle. Les constructions postverbales impliquant une inversion du sujet et du verbe (« sur la barrière se trouve un oiseau », « à ce moment-là apparaît un chien ») sont liées à un contexte littéraire, et font partie du langage de la *distance*. En allemand, les locuteurs ont souvent recours à des constructions adverbiales exigeant l'inversion du sujet et du verbe du type « da kommt ein Hund », correspondant aux présentatifs français. L'allemand exige obligatoirement le placement du sujet en fin de proposition lorsqu'un élément adverbial est placé au début (XVS au lieu de SVO, p. ex. « **in diesem Moment** kommt ein Hund » vs « ein Hund kommt ») et que dans les subordonnées, le verbe est obligatoirement placé en position finale (SOV, p. ex. « sobald er die Katze gesehen hat »). En raison du caractère contraignant de ces règles, la position de la phrase nominale dans la proposition apparaît en allemand moins liée au marquage du statut de l'information dans le discours (cf. Hickmann, op. cit., 67).

L'analyse de l'introduction des référents dans les récits oraux produits par des enfants français, allemands, anglais et chinois dans une situation d'*absence de connaissance mutuelle* (cf. Hickmann *et al.* 1996 et Hickmann 2003, 194s.), montre, entre 4-5 et 7 ans, un accroissement marqué de l'usage du nom + déterminant indéfini, donc du marquage *local*, pour introduire les personnages. Chez les enfants préscolaires, la nouveauté des référents animés est à 50% (ou moins) *localement* marquée, le taux chez les anglophones étant le plus bas (43%). Chez les enfants plus âgés, dans toutes les langues, ce pourcentage se situe à plus de 70%, les valeurs entre 7 et 9 ans ne divergeant pas de manière significative, sauf pour les anglophones qui utilisent significativement plus d'introductions indéfinies à 9 ans qu'à 7 ans. À partir de 7 ans, on observe dans toutes les langues une forte attraction entre marquage *local* et marquage *global* (position postverbale + forme indéfinie, du type « y a **un cheval** qui court »): la plupart des premières mentions postverbales sont indéfinies, donc marquées *localement*, et la plupart des premières mentions marquées *localement* sont postverbales.

Pour le lien entre marquage *global* et *local*, je me restreindrai ici aux résultats concernant le français et l'allemand. Les analyses des structures propositionnelles (marques *globales*) montrent que dans l'ensemble (enfants et adultes), les introductions postverbales, localement marquées sont plus fréquentes en français qu'en allemand (op. cit., 205). Ceci semble notamment lié au fait qu'en français, la position

préverbale apparaît réservée aux informations anciennes: cette propriété est en partie grammaticalisée dans la mesure où les pronoms clitiques (« je n'ai pas vu le chien » vs « je ne l'ai pas vu ») sont obligatoirement préverbaux, ce qui n'est pas le cas de l'allemand (« ich habe **ihn** nicht gesehen »). En français, les enfants utilisent dès 4 ans la position postverbale pour marquer la nouveauté d'un référent animé, notamment par l'emploi de structures existentielles (*il y a un X*), mais jusqu'à l'âge de 7 ans, ils utilisent également des structures disloquées préverbaux (« **le chien** il arrive »), considérées comme inappropriées. Les adultes en français tendent à substituer aux structures existentielles des constructions plus élaborées, par exemple en plaçant un complément circonstanciel en tête de phrase (« derrière le chat apparaît un chien »).

En allemand, les structures disloquées sont très rares. Les inversions Sujet-Verbe [XVS], liées à des constructions adverbiales (« dann kommt ein Hund », « da waren die Vögelchen alleine ») sont en revanche très fréquentes, aussi bien pour les référents *localement* marqués que pour ceux qui sont *non localement* marqués. En allemand, contrairement au français, la part des introductions *préverbaux* localement marqués augmente après dix ans, ce qui est lié à la décroissance de l'usage récurrent des adverbes spatiotemporels en début de phrases (*da / dann*); la plupart des introductions *localement* marqués restent cependant postverbaux.

Une série d'autres études, se basant entre autres sur la *Frog-Story*, met en évidence la sensibilité croissante des enfants eu égard à la situation d'énonciation et à la nature des référents à introduire. L'étude de Kail & Hickmann (1992) porte sur un échantillon de récits de la *Frog-Story*⁹¹ produits par 60 enfants français de 6, 9 et 11 ans. Les récits ont été produits dans deux situations contrastées: d'une part, dans une condition de *connaissance mutuelle* dans laquelle l'expérimentateur et l'enfant regardaient ensemble les images de l'histoire que l'enfant était en train de raconter; d'autre part, dans une situation d'*absence de connaissance mutuelle* dans laquelle l'enfant relatait l'histoire à un expérimentateur aux yeux bandés. Dans chaque tranche d'âge, 10 enfants ont produit leur récit en situation de connaissance mutuelle et 10 enfants en situation d'*absence de connaissance mutuelle*. Les résultats ont montré que les enfants de tous les âges différenciaient entre les deux conditions de production pour l'introduction des référents: tous les enfants ont utilisé un nombre plus grand de formes indéfinies pour l'introduction des référents animés en situation d'*absence de connaissance mutuelle* qu'en situation de *connaissance mutuelle*. Cette différenciation était maximale chez les enfants de 9 ans qui introduisaient les référents animés à 93% avec des formes indéfinies en situation d'*absence de connaissance mutuelle* et seulement à 31% en situation de *connaissance mutuelle*. Les enfants de 6 ans introduisaient 64% des référents animés avec des formes indéfinies en l'absence de *connaissance mutuelle* et 48% avec *connaissance mutuelle*. Pour les enfants de 11 ans, les chiffres s'établissaient à 89% en situation d'*absence de connaissance mutuelle* et à 68% en situation de *connaissance mutuelle*. Ainsi, alors que les enfants de 6 ans ne se conforment pas encore entièrement dans leurs usages des formes référentielles aux conditions pragmatiques, 9 ans semble être

⁹¹ Les images de la *Frog-Story* dont je me suis également servie pour le recueil des textes auprès des enfants bilingues peuvent être consultées dans l'annexe.

une sorte d'âge critique pour l'application stricte des règles de l'ancrage situationnel, alors que les enfants de 11 ans semblent plutôt s'accommoder aux conventions du type de texte:

« The activity of narrating a story requires the organization of a discursive whole and typically privileges the uses of intralinguistic devices. Therefore, older children, and presumably adults, might be invited to introduce referents by means of indefinite determiners, regardless of whether the referents are mutually known in the narrative situation. » (Kail & Hickmann 1992, 89)

Kail & Hickmann ont également observé que les différents personnages de l'histoire n'ont pas été traités de la même manière. Les enfants de tous les âges, y compris les plus jeunes, ont plus souvent utilisé des formes indéfinies pour introduire les caractères secondaires que pour introduire les caractères principaux (garçon, chien et grenouille) et chez les enfants de neuf ans, la différenciation situationnelle était très nettement plus forte pour les personnages principaux que pour les personnages secondaires. Le statut des référents, tout particulièrement celui du protagoniste humain, semble ainsi profondément affecter l'usage des formes référentielles. Une observation similaire quant à l'impact du statut des référents a été faite par Bamberg (1994). Ce chercheur a étudié un échantillon de *Frog-Stories* produites par 36 enfants allemands de 3, 5 et 9 ans ainsi que par 12 adultes dans une situation de recueil de *connaissance mutuelle*, l'expérimentateur regardant le livret avec les sujets de l'expérience. Dans cette étude, les adultes, à de rares exceptions près, introduisaient tous les personnages secondaires par des formes indéfinies; en revanche, pour l'introduction des personnages principaux, le garçon, le chien et la grenouille, de nombreuses introductions définies ont été relevées. Le garçon est le personnage le plus fréquemment introduit par une forme définie (*der Junge*) voire par un nom propre. Les enfants de 9 ans de l'étude de Bamberg montraient également une légère préférence pour les formes indéfinies lorsqu'ils introduisaient les personnages secondaires, alors qu'ils recouraient plus souvent à des formes définies pour introduire les personnages principaux. Parmi les enfants les plus jeunes (âgés de 3 ans), les introductions définies prédominaient très largement pour tous les personnages, certains enfants utilisant toutefois quelques formes indéfinies pour les protagonistes secondaires, alors que les protagonistes principaux étaient presque exclusivement introduits par des formes définies. Pour Bamberg, la différenciation entre personnages, et avant tout le traitement spécifique du garçon, peuvent être expliqués, d'une part, par leur position dans la hiérarchie des personnages animés, d'autre part, par des différenciations conventionnelles entre figures humaines et animales ainsi qu'entre personnages principaux et secondaires, disponibles dans l'environnement de l'enfant (cf. Bamberg 1994, 224). Ce résultat relativise aux yeux de Bamberg l'importance du statut « donné » vs « nouveau » d'un référent et l'amène à prendre en considération l'identification du narrateur au point de vue du protagoniste:

« the fact that the privileging of certain characters holds across the sample suggests that such notions as « given » versus « new » and / or what is considered as « shared » or « presupposed » might need to be revised. The narrator does not appear to simply take his / her interpretation of what is « given » or

« presupposed » as the sole source for deciding how to instruct the listener to view the identity of the characters in question, but presents the information from an involved vantage point. « Involved » in this context implies that the intentions, values, and motivations of the most privileged character, the protagonist, are revealing of the vantage point which events and scenes are held together. And this involvement between narrator and protagonist that finds its expression in the way the protagonist is (linguistically) differentiated from other characters. » (Bamberg 1994, 224-225)

De Weck (1991) arrive à des conclusions semblables. Travaillant dans la continuité du modèle de Bronckart *et al.* (1985) présenté plus haut, elle a recueilli des textes narratifs auprès de 378 enfants suisses, francophones, entre 5-6 ans (école maternelle) et 13-14 ans (8^e année scolaire). Les données ont été recueillies à partir d'un jeu d'images relatant les aventures d'une famille de chats dans des conditions d'*absence de connaissance mutuelle*: l'enfant devait raconter l'histoire de manière aussi claire que possible à un camarade de classe ne voyant pas les images. Un écran étant placé entre l'enfant narrateur et son interlocuteur qui devait, par la suite, relater l'histoire à un camarade de classe. Dans cette étude, les introductions de référents (animés et inanimés) ancrées dans la situation d'énonciation (les images présentes) ont été qualifiées de faibles, celles ancrées dans le co-texte verbal, disjointes de la situation d'énonciation de fortes. De Weck a observé que les enfants de la deuxième année enfantine à la première année primaire (entre 5;6⁹² et 7;0) ont introduit la majorité des référents par des formes faibles, à savoir des noms + déterminant défini ou bien des unités présentatives à caractère déictique (*là y a trois p'tits chats*). Les occurrences, plus rares, d'introductions *fortes*, ancrées dans le co-texte du récit (nom + déterminant indéfini), étaient généralement localisées non pas au début, mais plutôt *au milieu* du récit. Pour De Weck,

« cette différence d'utilisation des introductions en fonction de leur moment d'insertion dans le déroulement du texte montre la force d'attraction de la situation de production [c.à.d. la présence d'un livret d'images, M.E.] sur le déclenchement du texte. Une fois la production langagière engagée, une certaine distance est prise, qui permet alors d'évoquer pour la première fois des éléments dans un co-texte déjà pourvu d'un certain degré de cohésion et de connexion. » (De Weck 1991, 299)

A l'âge de 8-9 ans (deuxième année primaire) on observe un saut développemental, les introductions *fortes* étant prédominantes pour la première fois. Contrairement aux plus jeunes, les enfants plus âgés ont introduit les protagonistes principaux par des formes fortes, ce qui est interprété comme la trace d'un *ancrage disjoint*. Certains personnages secondaires ont cependant été introduits par des formes faibles, ce que De Weck impute à l'incapacité de maintenir un rapport de disjonction tout au long du texte. A partir de l'âge de 9 / 10 ans (troisième primaire), les introductions fortes sont la règle. Les introductions faibles sont restées l'exception, mais De Weck en a relevé quelques occurrences même dans les textes rédigés en

⁹² 5 ans; 6 mois

8^e année scolaire, résultat que l’auteur attribue à la présence du support imagé qui inviterait les sujet à présupposer les référents. Les observations de De Weck correspondent dans l’ensemble à celles de Hickmann et de ses collaborateurs. Comme eux, elle s’est basée sur une situation d’absence de connaissance mutuelle. Les choix des termes pour l’introduction des référents – *forte* vs *faible* – s’oppose en revanche à celui de Hickmann qui a opté pour les termes d’*approprié* et d’*inapproprié*. Comme Bamberg (cf. ci-dessus), De Weck insiste sur la variabilité du point de vue de l’énonciateur, même si elle n’accentue pas comme celui-ci la dimension de la perspective narrative⁹³. Pour elle, l’opposition *forte* / *faible* inclut

« l’interprétation que l’énonciateur fait de la situation de production, en particulier du rapport qu’il établit entre le référentiel du texte et les éléments matériels de la situation. Dans ce sens, le choix des modes d’introduction semble dépendant des opérations de contextualisation / référentialisation qui déterminent l’ancrage discursif. Dans ce contexte, parler du caractère approprié vs inapproprié des introductions signifie que chaque situation n’est pas passible que d’une seule lecture. Or nous pensons que toute situation peut être interprétée de différentes manières. » (op. cit., 300)

b) Le développement à l’écrit vs le développement à l’oral?

Les études comparant le développement de l’introduction des référents à l’oral et à l’écrit sous des conditions de production similaires montrent des résultats quelque peu contradictoires. Selon l’étude de Loirat (1996), les enfants dès l’âge de 7 ans n’introduisent pas de la même manière les référents animés dans les récits produits par écrit ou oralement. Loirat a recueilli des récits écrits et oraux d’après des images dans une situation d’absence de connaissance mutuelle auprès d’enfants francophones de 5 à 7 ans et d’adultes (20 sujets par groupe). A l’écrit, les enfants de 7 ans aussi bien que les adultes introduisaient plus souvent les référents avec des formes considérées comme appropriées à la situation (donc majoritairement avec un nom + déterminant indéfini, p. ex. *un chien*) à l’écrit (autour de 72%). A l’oral les introductions appropriées étaient moins fréquentes (autour de 55%) et les introductions présupposant trop d’information (nom + déterminant défini chez les adultes et SN disloqués chez les enfants de 7 ans) plus nombreuses. Selon l’auteur, ce résultat est probablement dû à un « allègement cognitif » lié aux conditions de production de l’écrit: l’absence physique d’interlocuteur et l’absence de connaissance partagée y coïncidaient, alors que pour la production orale l’interlocuteur – même s’il ne pouvait pas voir les images – était présent dans la situation de production.

Pontecorvo et Rossi (1995), qui ont comparé l’introduction des référents animés dans la *Frog-Story* à l’oral et à l’écrit chez 120 enfants italophones âgés de 7, 9 et 11 ne confirment que partiellement ce résultat: les enfants de sept ans introduisent significativement moins souvent les référents par un nom + déterminant indéfini dans leurs récits oraux (74%) que dans leurs récits écrits (80%), résultat que

⁹³ Cet aspect relèverait, dans les termes du modèle genevois, des opérations de *modalisation*.

les auteurs interprètent dans le sens d'une sensibilité précoce de ces enfants aux exigences de la situation de production textuelle dans le médium de l'écrit; cette différence s'estompant à partir de 9 ans.

Schmidlin (1999), en comparant également l'introduction des référents animés dans la *Frog-Story* à l'oral et à l'écrit chez 120 enfants germanophones âgés de 7, 9 et 11 ans, a abouti à un résultat contraire à celui de Loirat. Les enfants de 7 ans introduisaient plus souvent les référents de manière *faible* à l'écrit qu'à l'oral, en présupposant trop d'informations (notamment par des noms accompagnés d'un déterminant défini). Chez les enfants de 9 et de 11 ans en revanche, aucune différence significative entre les modalités de production n'a été observée. Ces résultats sont toutefois difficilement comparables à ceux de l'étude précédemment citée, et ceci pour plusieurs raisons: dans l'étude de Schmidlin, qui a adopté une procédure semblable à celle proposée dans la présente recherche, les enfants devaient raconter la *Frog-Story* à l'oral et à l'écrit pour un destinataire absent qui n'avait pas accès aux images. De plus, les enfants devaient raconter cette histoire, beaucoup plus longue que celle utilisée par Loirat, de mémoire; ils ne l'avaient pas sous les yeux au moment où ils formulaient leur récit. Enfin, pour Schmidlin, l'introduction des référents par un nom propre (*Fritz*) ou par un nom propre accompagné par un nom + déterminant défini (*der Junge Fritz*) a été considérée comme des *forte* ou *adéquates* (cf. op.cit., 153), ce qui n'est pas le cas chez Loirat. Schmidlin qui a observé une tendance croissante avec l'âge à utiliser des noms pour l'introduction des protagonistes principaux, surtout dans les textes écrits, les a interprétés comme des *marqueurs de littératie* (cf. op.cit., 160). Pour Loirat, en revanche, la tendance de certains adultes à faire appel au registre « histoires pour enfants » en introduisant les référents (du genre *ouaf ouaf le petit chien*) était un indicateur qu'ils n'allaient pas au bout de leurs capacités narratives.

La comparaison entre récits oraux et écrits produits par les mêmes enfants dans le cadre de l'étude de De Weck (1991, présentée de manière plus détaillée ci-dessus pour la production orale) semble plutôt confirmer les résultats de Schmidlin (1999): selon De Weck, les analyses indiquent qu'à partir de 9 ans, les capacités de base de l'introduction forte des référents, acquises dans le mode oral, peuvent être pleinement mises à profit dans la rédaction de textes narratifs ; les enfants qui éprouvent des difficultés à introduire les référents de manière forte à l'oral montrent les mêmes problèmes à l'écrit. Selon elle, l'ancrage discursif présidant au choix des formes pour l'introduction des référents n'est pas lié au mode de production oral ou écrit de l'action langagière (cf. op.cit. 300).

c) Résumé des tendances développementales pour l'introduction des référents

(1) Dans le récit, le marquage d'une information nouvelle (introduction d'un référent animé par un NP + article indéfini, p. ex. *une grenouille*) commence à être maîtrisé dans toutes les langues à partir de 7 ans, le développement se poursuivant jusqu'à 9-10 ans – âge auquel les enfants opèrent la distinction la plus stricte selon les contextes situationnels. La comparaison translinguistique montre que le marquage *local* de la nouveauté d'un référent, c'est-à-dire l'usage des déterminants indéfinis, est maîtrisé dans toutes les langues pour l'essentiel au même âge (sauf pour l'anglais où il apparaît un peu plus tardivement). Les langues divergent également par rapport à l'exploitation du marquage *global* (postverbal) de la nouveauté

des référents. Ainsi, les enfants francophones placent dès 4 ans les informations nouvelles, *localement* marquées, après le verbe, en ayant recours à des constructions existentielles. Toutefois, ils se servent simultanément de constructions disloquées (*le garçon il*), appropriées seulement pour l'évocation d'une information ancienne. En allemand, les dislocations sont très rares. Dans cette langue, la position postverbale ne semble pas contrastive: liées à l'usage des adverbes spatiotemporels (*da / dann*), les informations anciennes et nouvelles apparaissent souvent dans cette position. Chez les adultes qui utilisent moins d'adverbes initiaux, les introductions *localement* marquées (indéfinies) et *préverbales* sont plus fréquentes qu'en français.

(2) Diverses recherches ont révélé que les référents tendent à être traités différemment suivant leur statut existentiel ou thématique (animé / inanimé; personnage central / secondaire): les enfants utilisent de manière plus précoce des formes indéfinies pour introduire a) des référents inanimés que des référents animés, b) des personnages secondaires que des personnages centraux, notamment humains. La comparaison des différentes études montre que l'interprétation des résultats est sujette à cautions, l'usage des formes référentielles étant extrêmement sensible aux conditions de production textuelle. En résumant ce qui vient d'être dit, on peut établir la liste des facteurs exerçant une influence sur le choix des formes pour l'introduction des référents:

- la connaissance du référent, partagée ou non avec l'interlocuteur;
- la familiarité préalable ou non avec la tâche (p. ex. l'histoire à raconter);
- la nature des référents (animé / inanimé, humain / non humain, principal / secondaire);
- le genre discursif, le type de tâche;
- les consignes données pour la production du texte (p. ex. raconter une histoire vs raconter ce qui se passe dans les images);
- s'il s'agit d'une tâche narrative: la structure épisodique et la complexité de l'histoire;
- la longueur de la tâche;
- la langue étudiée;
- le mode de production (oral / écrit).

(3) Pour ce dernier point, les résultats sont toutefois ambigus: certaines recherches semblent montrer que tant les enfants de 7 ans que des adultes introduisent les référents de manière plus adéquate à l'écrit qu'à l'oral; d'autres suggèrent, au contraire, que les enfants de 7 ans font preuve d'un développement plus avancé dans le médium de l'oral, utilisant moins de formes adéquates à l'écrit, alors qu'elles constatent l'absence de différences pour les enfants à partir de 9 ans. D'autres encore constatent que le mode de production oral ou écrit n'influe pas sur l'ancrage discursif présidant au choix des formes pour l'introduction des référents. Finalement, il semble important d'attribuer une place à l'interprétation de la situation par les sujets, ce qui rend évidemment délicate la catégorisation des formes utilisées pour l'introduction des référents en « appropriées » et « inappropriées » respectivement « adéquates » ou inadéquates ».

2.3.1.2.2 L'établissement de la cohésion référentielle

a) Etudes développementales

L'usage des formes référentielles pour établir la cohésion intradiscursive dans des textes monologiques, contrôlés de façon autonome, semble être maîtrisé relativement tard dans l'enfance. Comme nous l'avons vu plus haut, les enfants sont en effet confrontés à un problème complexe du fait que ces formes sont multifonctionnelles – spécialement les pronoms qui (toute réserve gardée) peuvent être utilisés de façon *déictique*, c'est-à-dire en référence à un référent extralinguistique (*exophorique*) ou de façon *anaphorique*, pour établir des liens référentiels *endophoriques*, donc en exploitant les relations *intratextuelles*.

Dans son étude pionnière, préalablement citée sur la cohésion dans des récits oraux produits par des enfants de langue anglaise de 4, 7 et 10 ans, recueillis dans une situation sans connaissance mutuelle, Hickmann (1987) a montré une corrélation claire entre la présence / l'absence de la coréférentialité avec un élément de la proposition immédiatement précédente et le choix de formes. La majorité des enfants de tous les âges utilisent des *formes pleines* (nom + déterminant défini, quelques fois indéfinis) en l'absence de coréférence immédiate et des *pronoms* ou des formes zéro lorsqu'il y a coréférence immédiate, comme dans cet exemple (14) d'un enfant de 7 ans:

(14) « Once there was **a horse** running and ... **he** saw a cow and then **he** stropped and then **he** jumped over the fence and **he** broke the fence and [Ø] got hurt. And then...**a bird** came along and ... with **a doctors kit** and [Ø] bandaged **the horse** up. »(op.cit., 250, c'est moi qui souligne).

Selon Hickmann, ce résultat indique une sensibilité précoce pour l'usage des formes référentielles. Le volume de pronoms utilisés dans des contextes non immédiatement coréférentiels était plus bas chez les enfants âgés de 7 et de 10 ans (10%), les enfants exploitant alors pour la plupart des relations intratextuelles pour établir la cohésion textuelle. A 4 ans, ce développement se montrait loin d'être achevé; certains enfants, par l'usage des formes référentielles, semblaient par exemple réintroduire des référents d'image en image, comme dans le récit suivant produit par un enfant de quatre ans:

(15) « **Horse**. **A horse** is running. [...] And **a horse** and **a cow** [...] And **a horse** is still runnig. [...] **Horse** fell down. [...] And **a bird's** ... ca and **the bird** came ... **Cow**... helped him. » (op. cit., 247, c'est moi qui souligne).

Dans l'ensemble, cependant, la sensibilité à la continuité référentielle à l'intérieur du texte semble apparaître plus précocement que la capacité à introduire les référents nouveaux. C'est ce qui ressort également de la recherche de Hickmann (2003) et Hickmann & Hendriks (1999) qui ont répliqué l'expérience décrite ci-dessus avec des enfants anglais, allemands, français et chinois âgés de 4-5, 7 et 10 ans ainsi qu'avec un groupe de contrôle d'adultes. A tous les âges, l'usage des pronoms et des formes zéro était massivement lié à la coréférence immédiate, comme dans l'exemple suivant, où l'anaphore zéro est

coréférentielle à la forme nominale mentionnée dans la proposition immédiatement précédente, celle-ci ne l'étant pas par rapport à la forme nominale de la proposition qui précède:

(16)

[the mother bird flies away] (*la maman oiseau s'envole*)

the cat sits down (*le chat s'assied*)

and Ø looks at the baby birds (et Ø regarde les bébés oiseaux)

(Hickmann 2003, 218, souligné dans l'original)

L'analyse des rôles syntaxiques dans lesquels apparaissent les formes référentielles a en outre montré que les pronoms coréférentiels (et les anaphores zéro) apparaissaient à tous les âges le plus fréquemment dans le rôle de sujet grammatical, coréférentiel à un autre sujet grammatical de la proposition immédiatement précédente (relation *sujet-sujet*), comme dans l'exemple présenté ci-dessus). Par ailleurs, certaines variations translinguistiques intéressantes pour notre propos ont été relevées: en allemand, les enfants et les adultes ont utilisé plus de noms que de pronoms pour se référer aux personnages, alors que c'est l'inverse pour le français. En français, le volume des pronoms va en décroissant avec l'âge, tandis il reste stable en allemand. Deux explications possibles sont avancées: d'une part, la position postverbale, de la loin la plus fréquente en allemand, liée à l'usage récurrent des connecteurs spatio-temporels (*da / dann*, cf. ci-dessus), position qui attirerait l'usage de formes *pleines* (plutôt que de pronoms, plus *vides*); d'autre part, le nombre réduit de formes utilisées dans une relation de coréférentialité immédiate chez les enfants allemands par rapport aux autres groupes. Nous reviendrons plus loin dans ce chapitre sur d'autres différences translinguistiques entre le français et l'allemand à propos des anaphores zéro et des formes disloquées.

Le constat d'une maîtrise précoce de l'établissement de la cohésion intra-textuelle par l'usage des formes référentielles est quelque peu nuancé par les résultats d'une autre enquête, menée au sein de la même équipe de recherche. Hickmann, Kail & Roland (1995a et b) ont analysé la développement de cohésion référentielle dans des récits produits d'après la *Frog-Story* par des enfants francophones de 6, 9 et 11 ans, dans deux situations de communication contrastées: une situation de *connaissance mutuelle* des images et une situation d'*absence de connaissance mutuelle*⁹⁴. Toutes les formes se référant aux protagonistes principaux (*le garçon et le chien*) ont été codées. Les chercheurs ont constaté que dans les deux situations, les formes disloquées diminuaient entre 6 et 9 ans, alors que les nominaux augmentaient. A tous les âges et dans les deux situations, la *coréférence locale* était le facteur qui déterminait le plus fortement l'usage des formes: les pronoms ont été utilisés quand il y avait coréférence immédiate, les formes nominales pleines en l'absence de coréférence immédiate; aucune différence significative n'a été relevée à ce niveau. La situation d'énonciation semblait toutefois affecter l'usage de formes pronominales:

⁹⁴ La situation d'expérimentation (un adulte aux yeux bandés pour la situation d'*absence de connaissance mutuelle* vs un adulte qui contemplait les images avec les enfants) a été décrite de manière plus détaillée ci-dessus pour l'introduction des référents.

le nombre des pronoms dénotant de personnage principal (le garçon) s'accroissait avec l'âge en *situation d'absence de connaissance mutuelle*, alors que ce n'était pas le cas en situation de *connaissance mutuelle*; les enfants plus âgés relatent en effet de manière plus détaillée les contenus de l'histoire en situation d'*absence de connaissance mutuelle*. En outre, les chercheurs ont analysé la coïncidence entre l'usage des formes, nominales ou pronominales, avec la structure épisodique de la *Frog-Story*. Les enfants de 6 ans avaient tendance, en particulier en situation d'*absence de connaissance mutuelle*, à utiliser des formes nominales pleines, voire des dislocations, aux frontières des épisodes; cet effet décroissait chez les enfants de 9 ans pour disparaître entièrement à l'âge de 11 ans. A 11 ans, les usages semblaient suivre les principes de la référentialisation interne au discours, indépendamment de la structure épisodique de l'histoire en images. Finalement, les enfants de 6 ans, dans les deux situations, avaient également tendance à utiliser des formes nominales aux frontières des images, ce que les auteurs ont interprété comme un signe qu'ils s'appuyaient plus fortement sur le contexte extralinguistique que leurs camarades plus âgés.

Dans une perspective légèrement différente, Karmiloff-Smith (1981) et Bamberg (1986; 1994), ont également étudié la cohésion textuelle dans des récits d'après des histoires en images chez des enfants de différents âges placés en situation de *connaissance mutuelle*. Ces auteurs se sont focalisés sur les *stratégies discursives* mises en œuvre par les enfants, stratégies liées à des processus de planification différents. Hickmann (1995), en résumant les résultats de ces études, caractérise ces stratégies de la façon suivante:

« At first, children's uses are exophoric and their narratives lack an overall organization, being determined by bottom-up processes. During a second late phase, children rely on top-down processes, using a *thematic subject strategy*, whereby they systematically reserve subject pronouns for the main protagonist and organize the entire discourse around this *discourse theme*. The oldest children and adults integrate bottom-up and top-down processes, producing more flexible narratives. » (op. cit., 206, souligné dans l'original)

Les exemples suivants, tirés de Karmiloff-Smith (1981, 134 s.), illustrent les deux premières stratégies mentionnées dans la citation:

1) stratégie *déictique* (exophorique)

(17a)

« Là il se promène. Là il voit un bonhomme avec des ballons. Là il lui donne un ballon vert. Là il part chez lui ou à l'école. Là il s'envole loin, très loin. Bien, là il pleure. »

2) stratégie du sujet thématique (*thematic-subject strategy*):

(17b)

« C'est un petit garçon qui se promène devant son immeuble. Il rencontre un marchand de ballons, alors il prend un ballon vert. Puis il s'en va. Il laisse tomber son ballon. Il a pas fait exprès. Et puis il rentre à la maison en pleurnichant. »

Tandis que l'enfant plus jeune utilise des pronoms déictiques de troisième personne qui pourraient créer la confusion (p. ex. qui est-ce qui s'envole?), l'enfant plus âgé tend à réserver le pronom de troisième personne en position sujet pour le sujet thématique (le garçon) par défaut. Les enfants qui utilisent cette stratégie semblent se servir de deux principes en même temps: un principe d'organisation textuelle relevant d'une approche plus *globale* (le garçon comme sujet thématique) et un principe d'organisation plus *local* (maintien et changement de la référence à d'autres personnages). Suivant les résultats de Karmiloff-Smith, la stratégie du sujet thématique est mise en œuvre par des enfants à partir de l'âge de six ans, tandis que Bamberg (1986) a observé cette stratégie dès trois ans chez la plupart des enfants. Selon Hickmann (1995 et 2003) cette différence est due à des conditions expérimentales différentes. Dans les deux études, les histoires étaient racontées dans une situation de connaissance mutuelle (expérimentateur et enfant regardaient ensemble l'histoire en images), mais les enfants participant à l'étude de Bamberg de 1986 avaient entendu l'histoire plusieurs fois avant de la raconter, contrairement aux enfants de l'étude de Karmiloff-Smith qui ne connaissaient pas l'histoire qu'ils devaient raconter. Toutefois, Bamberg a également relevé quelques occurrences de la stratégie du sujet thématique chez des enfants de trois ans dans son étude de 1994, dans laquelle les enfants avaient l'occasion de se familiariser d'abord avec les images, mais qui n'avaient pas entendu la *Frog-Story* avant de devoir la raconter. Dans cette étude faite avec des enfants germanophones de 3, 5, 9 ans et des adultes, Bamberg a observé que c'était à partir de l'âge de neuf ans que les enfants adoptaient une stratégie « anaphorique » similaire à celle des adultes, stratégie qui se manifeste dans une chute radicale de l'usage de pronoms et un accroissement de formes nominales, ceci indiquant que ces enfants, comme les adultes, sont désormais beaucoup plus attentifs à la différenciation des personnages par l'usage des formes nominales (Bamberg 1994, 226).

L'étude de Wigglesworth (1997) affine les observations de Karmiloff-Smith et celles de Bamberg. Ses analyses de la cohésion dans des récits oraux de la *Frog-Story* produits par des enfants anglophones de 4, 6, 8, 10 ans et des adultes (vingt participants par groupe) se sont focalisées sur les approches individuelles des enfants dans l'organisation de la cohésion anaphorique. Dans sa procédure de recueil des textes narratifs, les participants racontaient la *Frog-Story* en regardant et en tournant les pages du livret d'images après s'être familiarisés avec celui-ci alors que leur interlocuteur, placé en face d'eux ne pouvait voir les images⁹⁵. Wigglesworth a montré que la stratégie anaphorique (i.e. « preferring nominals for switching reference to the boy and pronouns for maintaining reference », op.cit., 281) a été utilisée par la majorité des adultes, quelques uns préférant toutefois une stratégie du *sujet thématique* (cf. ci-dessus). Parmi les

⁹⁵ contrairement à l'étude de Bamberg (1994) où l'enfant et l'interlocuteur adulte regardaient ensemble les images, cf. Berman & Slobin (1994, 24) et à l'étude de Hickmann, Kail et Roland (1995a et 1995b) où les enfants découvraient les images en racontant l'histoire.

enfants de 10 ans, neuf avaient recours à une stratégie anaphorique, huit à une stratégie thématique et deux une stratégie nominale, c'est-à-dire qu'ils utilisaient très peu de pronoms et beaucoup de formes nominales pour se référer aux personnages animés de l'histoire. En général, ils ont maintenu ces stratégies du début à la fin, à l'exception d'un enfant qui opérait des changements momentanés vers un mode d'organisation plus complexe : ayant commencé par une stratégie du *sujet thématique*, il l'abandonnait dans les moments où la complexité référentielle augmentait au profit d'une stratégie anaphorique, lui permettant de différencier les actions de différents personnages. Les enfants plus jeunes, tout au contraire, opéraient fréquemment des changements de stratégies dans le sens inverse: dans les épisodes plus complexes, leur récit se simplifiait: ceux qui avaient adopté un mode de fonctionnement anaphorique lui substituaient une stratégie du sujet thématique, ceux qui fonctionnaient sur un mode thématique changeaient pour une stratégie nominale. Wigglesworth a tiré comme conclusion majeure de ses résultats que des analyses quantitatives globales donnaient bien une première impression des tendances développementales, mais qu'elles pouvaient masquer des différences importantes au sein du groupe et même de l'individu. Selon elle, l'analyse plus fine prenant en compte le contenu des épisodes et les stratégies individuelles montre aussi que l'âge ne permet pas forcément de prédire la performance d'un enfant (cf. op. cit., 307).

Dans la perspective de l'étude translinguistique de la cohésion chez les bilingues, les résultats touchant à deux aspects sensibles à la variation – les *dislocations* et les *anaphores zéro* – doivent retenir notre attention. Leur développement, et tout particulièrement celui des *anaphores* ou *sujets zéro* intéresse non seulement les théoriciens de l'analyse du discours mais également ceux qui s'orientent vers la Grammaire Universelle et, de toute évidence, ceux qui tentent de trouver des interfaces entre les deux approches (cf. Hickmann 1998 et 2003, 109s.) Nous reviendrons à ces aspects de manière plus approfondie dans les analyses, au chapitre II.4.4.3. Je me contenterai ici d'illustrer la problématique d'un point de vue discursif à partir de quelques observations.

Bamberg (1994), dans l'étude précédemment mentionnée a noté que, contrairement aux enfants de 3 et de 5 ans, les enfants de 9 ans ont utilisé un nombre considérable de *dislocations à gauche* (ex. *der Junge der = le garçon il*). Cet usage peut, selon lui, être attribué à leur nouveau souci de différencier entre les personnages (cf. op. cit., 226). Les dislocations ont été beaucoup moins fréquentes chez les adultes — un fait qui, selon l'auteur, pourrait être lié à des conventions stylistiques. Dans leur étude sur la narration chez des enfants français entre 5 et 10 ans et des adultes de même nationalité au moyen d'histoires courtes en images, Hickmann & Roland (1990) ont observé un autre développement: les enfants d'âge préscolaire (jusqu'à 5 ans) utilisaient de nombreuses dislocations, le développement consistant en une différenciation progressive de la fonction de ces formes: si les enfants préscolaires les utilisaient autant pour l'introduction que pour le maintien de la référence, les enfants plus âgés les réservaient à la réintroduction d'un référent après l'interruption d'une chaîne coréférentielle et à la promotion d'un référent au statut de

topic à la suite de sa première mention (cf. également Hickmann & Hendriks 1999)⁹⁶. Dès 9 ans, les enfants commençaient à utiliser moins de formes disloquées, un fait que les auteurs attribuent également au désir de se conformer à la *norme standard*, désir lié à l'interprétation du type de tâche proposé et à une confrontation croissante avec des textes écrits. Cette hypothèse est étayée par le fait que les récits ne contenant aucune forme disloquée présentaient d'autres caractéristiques du langage de la « distance », telles que l'emploi du passé simple, des hypercorrections comme des fausses liaisons (ex. *derrière-z-un tronc*) ou l'absence de constructions présentatives (du type *y a un chat qui arrive*) (cf. Hickmann & Roland 1990, 32 s.)

Un autre résultat, rapporté dans l'étude précédemment citée de Bamberg (1994), à savoir le développement des pronoms zéro en allemand, est également important pour des études comparant le français et l'allemand. Bamberg a observé une croissance régulière des formes zéro servant au maintien des personnages de la *Frog-Story*: les enfants de 3 et 5 ans utilisaient rarement cette forme; les enfants de 9 ans l'utilisaient dans 13% des propositions faisant référence à un personnage en position sujet, les adultes même dans 22%. Ces formes zéro sont considérées comme une forme *d'empaquetage topical* (cf. également Berman & Slobin 1994 et Berman 1998). Dans une étude comparant des récits oraux français et allemands (et d'autres langues), Hickmann & Hendriks (1999) ont également montré que l'usage des formes zéro allait en augmentant entre 4 et 10 ans, mais qu'il était nettement plus rare en français qu'en allemand (cf. op. cit., 427). Ces divergences semblent être liées à des variations typologiques, situées, dans les termes de la *Grammaire Universelle*, au niveau de leurs propriétés paramétriques, mais également à des divergences d'ordre stylistique ou rhétorique (cf. chapitre II.4.4.3 ci-dessous).

b) Le développement à l'écrit vs le développement à l'oral?

Le développement de la capacité à établir la cohésion référentielle à l'écrit est moins bien documenté que celui à l'oral. Dans une des rares études comparables à celles précédemment résumées, Rossi, Pontecorvo, López-Orós & Teberoski (2000) ont analysé la cohésion dans des récits écrits et oraux de la *Frog-Story*, produits par des enfants italiens et catalans en classe de première, troisième et cinquième primaire (7, 9 et 11 ans). 40 enfants par tranche d'âge – 20 par langue – ont été interrogés. Les enfants devaient produire la *Frog-Story* sous les mêmes conditions à l'oral et à l'écrit, c'est-à-dire de mémoire et pour un destinataire absent, imaginaire. Les auteurs se sont principalement intéressés à la répartition des formes utilisées pour maintenir la référence aux personnages et pour leur réintroduction après

⁹⁶ A noter que les occurrences des formes disloquées relevées par Bamberg ne correspondent pas entièrement à celles observées par Hickmann & Roland. Pour les formes allemandes (*der Junge der*), les noms sont redoublés de pronoms appartenant à un système de pronoms personnels secondaire, formellement identique au système des pronoms relatifs et des déterminants définis (cf. Bamberg 1986, 236): ex. « *der Junde* » (déterminant défini); « *die Bienen die Fido verfolgt haben* » (pronom relatif); « ex. es war einmal ein Junge. *Der* hiess Fritz » (pronom du système secondaire). Contrairement aux pronoms personnels du système primaire, les pronoms du système secondaire peuvent avoir une valeur démonstrative (« *der ist gefallen* » « *celui-ci est tombé* ») (cf. Duden Grammatik, 1998, 338s.), ce qui n'est pas le cas des pronoms clitiques participant aux constructions disloquées en français.

l'interruption d'une chaîne référentielle. Pour maintenir la référence aux personnages, les enfants de toutes les tranches d'âges dans les deux langues, ont utilisé plus de formes zéro à l'oral qu'à l'écrit, l'ordre de fréquence étant toutefois le même pour les deux modes de production: formes zéro⁹⁷ > formes pronominales > noms. Ils ont observé pour les deux modes et les deux langues une croissance continue du *maintien*, les chaînes référentielles devenant de plus en plus longues; pour la *réintroduction* des référents, cependant, aucune différence d'âge n'a été constatée. Au niveau du *maintien*, des cas d'ambiguïté référentielle n'ont été relevés que chez les enfants de 6 ans, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, comme le montre l'extrait suivant:

(18) e così poi sono scapati (et ainsi puis **(ils)** se sont enfuis)
 e il gufo lo sta inseguendo (et le hibou continue à **le** poursuivre)
 e poi l'h cacciato via (et puis **(il = l'enfant)** l'a chassé)

Entre la première et la deuxième proposition, une ambiguïté est introduite du fait que la référence au pluriel (garçon et chien) se restreint à une référence au singulier (garçon); la deuxième ambiguïté surgit entre la deuxième et la troisième proposition à cause du changement du rôle grammatical (passage du complément d'objet direct au sujet grammatical). En ce qui concerne la *réintroduction* des référents après l'interruption d'une chaîne référentielle, les auteurs ont constaté une diminution des formes pronominales et des formes zéro avec l'âge et une augmentation des formes nominales, les nominaux étant plus fréquents à l'écrit, pour tous les âges. Dans l'ensemble, les auteurs constatent un certain développement lorsque les enfants passent en classe de troisième primaire, mais peu de différences entre l'oral et l'écrit; même les enfants de six ans utilisent dans les deux modes de production une majorité de formes nominales pour la réintroduction et de formes pronominales pour le maintien⁹⁸.

D'autres études portant sur le développement de la cohésion dans le langage écrit sont intéressantes pour notre propos, mais elles ne peuvent aisément être comparées à celles qui ont été résumées ci-dessus. Ainsi, certaines recherches focalisées sur la cohésion dans les textes écrits (et oraux), adoptent une perspective plus pédagogique et recourent à d'autres méthodes d'analyse, moins formelles et souvent plus impressionnistes. Quelques résultats notables se trouvent dans l'étude de Pellegrini, Galda & Rubin (1984) qui ont testé 91 enfants anglophones âgés de 7, 9 et 11 ans à l'oral et à l'écrit dans une tâche narrative semi-libre (inventer une histoire à partir d'une seule image) et une tâche argumentative. Dans la condition écrite, les enfants les plus jeunes, n'étant pas encore capables d'écrire couramment, ont dicté leur texte à un adulte. Les textes ont été analysés, entre autres, par rapport à leur *degré de cohésion grammaticale*: nombre de moyens référentiels endophoriques (référence pronominale, ellipse,

⁹⁷ L'italien et la catalan sont des langues « pro-drop », permettant l'élision systématique du pronom en position sujet.

⁹⁸ Pour interpréter ces résultats, surtout ceux des plus jeunes, l'échantillonnage des enfants, visant une comparabilité maximale entre les différents systèmes scolaires, doit être pris en considération. Pour chaque tranche d'âge, les 4 meilleurs élèves de 5 classes différentes ont été choisis, notamment aussi parce que tous les enfants en classe de première primaire ne sont pas capables de produire des textes à partir d'un stimulus aussi complexe que la *Frog-Story*.

substitution) divisé par le nombre de mots, en suivant les idées de Halliday & Hasan (1976).

Malheureusement, les résultats ne sont pas spécifiés par rapport à ce codage. Les auteurs ont trouvé un degré de cohésion plus haut dans les textes oraux que dans les textes dictés des élèves de première; ils ont constaté la relation inverse dans les textes des enfants en troisième; les textes oraux et écrits des enfants en cinquième ne différaient pas par rapport au degré de cohésion. Le plus grand écart développemental a été trouvé entre les élèves du premier et du troisième degré; la différence entre la troisième et la cinquième n'a pas été significative.

La recherche effectuée par Yde & Spoelders (1990) visait à comparer la cohésion entre des scripteurs plus ou moins doués. Basée directement sur le cadre théorique de Halliday & Hasan (1976), elle prend en considération un ensemble de moyens cohésifs, et analyse simultanément l'établissement des liens entre les énoncés par des moyens référentiels et des connecteurs. Ils sont donc encore plus difficilement comparables avec les recherches rapportées plus haut, mais peuvent faire figure de transition vers le prochain chapitre traitant de la connexion et des organisateurs textuels. Yde & Spoelders ont examiné la cohésion dans des récits écrits d'après des séries d'images de 50 enfants néerlandais âgés de 8-9 ans et de 10-11 ans; le contenu de l'histoire a été reproduit par cœur. Les récits ont été évalués selon une impression intuitive (sans critères prédéfinis) par des juges adultes indépendants. Ensuite, les auteurs ont sélectionné dans chaque tranche d'âge les cinq histoires jugées les meilleures de même que les cinq histoires jugées les moins bonnes. Ces textes ont été analysés, d'une part, en termes de leur degré de cohésion, calculé en fonction de la relation entre le nombre de phrases et le nombre de moyens cohésifs et, d'autre part, en fonction de leur caractère plus ou moins *compacts* (« *compactness* »), calculé sur la base de la relation entre le nombre de phrases et la distance séparant un élément cohésif et son antécédent.(cf. op. cit., 177). A partir de là, Yde & Spoelders ont observé que les scripteurs plus jeunes et moins doués (8 / 9 ans) n'accordaient pas beaucoup d'attention à la cohésion, traitant chaque image séparément (degré bas de cohésion, textes peu *compacts*), les textes n'étant pratiquement pas interprétables. Les scripteurs plus jeunes et plus doués ainsi que les scripteurs plus âgés et moins doués ont fait preuve, selon Yde & Spoelders d'une prise en compte croissante du lecteur, avec pour résultat que le degré de cohésion est plus élevé mais qu'il y a trop d'éléments de connexion; le taux des liens ininterrompus est plus élevé; les textes apparaissent plus compacts, mais relèvent d'une composition additive. Les scripteurs les plus doués (10-11 ans) évitaient la composition additive, ils avaient moins recours à des conjonctions mais utilisaient plus de moyens référentiels pour établir la cohésion interphrastique, le degré de *cohésion* étant donc plus élevé. Les auteurs interprètent ce résultat comme un signe que les enfants, lorsque leur âge croissait, réalisent que la connectivité repose en grande partie sur un savoir partagé, plutôt que sur une signalisation explicite des rapports. Un dernier résultat intéressant à notre propos consiste dans le fait que les enfants plus âgés les plus doués préféraient des pronoms à l'intérieur d'un paragraphe jusqu'à ce qu'une ambiguïté menace, mais des répétitions lexicales après les changements de paragraphes; les enfants plus jeunes et moins doués produisent plus de répétitions lexicales à l'intérieur des paragraphes, un fait que les auteurs attribuent à l'imitation d'un certain style d'écriture, celui des textes de première lecture: « children may unconsciously model their writing style to this type of texts ». (p.185)

De Weck & Schneuwly (1994) ont étudié la cohésion anaphorique dans quatre types de textes écrits (argumentation, explication, récit d'une expérience personnelle récente et récit libre) produits par 361 enfants suisses francophones, âgés de 10, 12 et 14 ans. Les auteurs ont avancé l'hypothèse que les procédures anaphoriques devraient varier non seulement en fonction de l'âge, mais aussi en fonction de l'ancrage différent du texte dans le contexte social et matériel de production ainsi qu'en fonction des tâches de planification différentes selon les différents types de textes. Les textes ont été analysés par rapport à la densité anaphorique (nombre d'éléments anaphoriques par 100 verbes) et à l'usage de catégories anaphoriques (pronominales et nominales, catégorisées selon Charolles 1978; pour plus de détails concernant la catégorisation cf. aussi De Weck 1991). Les auteurs aboutissent au constat suivant:

« the acquisition of anaphora takes place in a specific manner for each type of text, that is, mastery is part of a more general acquisition of the particularities of the functioning of each type of text. »
(op.cit., 475)

Ils ont par exemple observé un développement moins important pour les récits – qui montraient même une diminution de la densité anaphorique avec l'âge – que dans les textes argumentatifs. Les textes argumentatifs en revanche augmentaient progressivement en longueur et en densité anaphorique; on pouvait y observer une augmentation du volume des pronoms personnels, démonstratifs et indéfinis ainsi que des nominalisations. Dans les récits, ils ont constaté un changement de la fonction des déterminants ainsi qu'une diminution des nominaux et, parmi ceux-ci, des répétitions de formes nominales de proposition en proposition. Par ailleurs, l'étude de De Weck (1991), citée précédemment, indique que la différence dans l'usage des marques anaphoriques étaient plus importantes entre les différents types de textes qu'entre les récits oraux et écrits.

c) *Résumé des tendances développementales*

(1) Selon plusieurs études sur la cohésion dans les récits oraux monologiques produits par des enfants monolingues, l'usage de moyens linguistiques pour la mention subséquente des référents (noms, pronoms, dislocations, anaphores zéro) semble être maîtrisé plus précocement que l'introduction des référents: ainsi, il a été montré que les enfants dès 4 ans en situation d'*absence de connaissance mutuelle* du référent (une histoire en images) utilisaient des formes pronominales dans des contextes *coréférentiels*, alors qu'ils préféraient les formes nominales, pleines, dans les contextes *non coréférentiels*. A partir de cet âge, on a constaté une forte attraction entre le rôle grammatical du sujet, la position de coréférence immédiate et la pronominalisation. Cette tendance est attestée pour plusieurs langues dont le français et l'allemand. D'un point de vue translinguistique, le développement de la cohésion dans les récits oraux en allemand et en français varie suivant à l'utilisation des formes nominales, qui sont à tous les âges plus fréquentes en allemand; en français, le volume des pronoms diminue à l'âge adulte. Les pronoms zéro, qui augmentent généralement avec l'âge, sont plus fréquents en allemand qu'en français. En outre, l'usage des formes

disloquées en français décroît à partir de 9 ans, alors qu'il semble augmenter chez les enfants allemands de 9 ans pour diminuer de nouveau chez les adultes. Ces divergences indiquent que des facteurs pragmatiques et des facteurs syntaxiques – typologiquement contraints – interagissent dans le développement de la capacité à produire des textes cohésifs.

(2) Un autre série d'études a constaté un développement plus important dans le traitement fonctionnel des référents pour l'établissement de la cohésion. Confrontés à deux situations de production différentes de récits oraux d'après des images – l'une avec et l'autre sans connaissance partagée du référent par le destinataire adulte –, les enfants plus âgés utilisaient un volume plus important de formes pronominales dans la situation sans connaissance mutuelle; dans cette situation, ils tendaient à produire des récits plus détaillés, avec des chaînes référentielles plus longues pour un destinataire sans connaissance du récit. Par ailleurs, dans cette même situation, les enfants de six ans se sont laissés guider par la structure narrative de l'histoire en ponctuant les débuts des épisodes par des formes nominales. Cet effet diminuait à 9 ans pour disparaître entièrement vers à 11 ans au profit d'une gestion plus locale de la coréférence.

D'autres recherches, axées sur les stratégies référentielles déployées par les enfants, montrent l'évolution suivante. Avant d'avoir recours à une stratégie anaphorique « adulte », consistant dans le maintien de la référence par une forme pronominale, lorsqu'il n'y a pas d'ambiguïté, et la réintroduction d'un référent après l'interruption de la chaîne référentielle par une forme nominale, les enfants ont recours à diverses stratégies: déictiques d'abord, en utilisant des formes pronominales qui s'appuient largement sur la situation d'énonciation ou bien peu économiques, avec beaucoup de répétitions nominales. Plus tard, ils déploient une stratégie du *sujet thématique*, dans laquelle le discours est organisé autour d'un sujet central et qui consiste à réserver le pronom de troisième personne pour la référence au thème central du récit, indépendamment d'autres contraintes co- et contextuelles (présence ou absence d'unités coréférentielles ou ambiguïtés potentielles; impossibilité de se reposer sur la situation matérielle de production). L'âge auquel les stratégies référentielles faisant état d'une organisation globale telle que la stratégie du sujet thématique émergent varie selon les différentes recherches (entre 3 ans et 7 ans); des analyses plus fines montrent également que les stratégies des enfants peuvent varier même au sein d'un même texte jusqu'à l'âge de 7 ans.

(3) Le développement de la cohésion à l'écrit est moins bien documenté qu'à l'oral. Des comparaisons directes, fondées sur une même tâche administrée dans les deux modes de production, font apparaître peu de différences à partir de la classe de première primaire, du moins chez des enfants considérés comme de bons élèves: chez eux, le développement semble parallèle dans les deux modes de production. Une confrontation entre textes oraux et écrits en langue italienne et catalane a montré qu'à tous les âges les enfants utilisent une majorité de formes pronominales (et zéro) pour le maintien de la référence et des formes nominales pour la réintroduction des référents. Indépendamment de l'âge aussi, ils font un usage plus extensif des formes zéro à l'oral pour le *maintien* de la référence. Les textes des enfants de six ans présentaient quelques ambiguïtés référentielles, beaucoup plus rares chez leurs camarades aînés. Pour la *réintroduction* des référents après l'interruption d'une chaîne référentielle, les formes pronominales et les

formes zéro diminuent avec l'âge, les formes nominales vont quant à elles en augmentant, plus fréquentes à l'écrit qu'à l'oral.

Des enquêtes sur le développement de la cohésion dans les récits écrits prenant en compte le niveau des élèves indique que les scripteurs plus doués (selon une évaluation globale et impressionniste de leurs textes), à l'âge de 9 ans, sont plus sensibles à la cohésion référentielle que leurs camarades moins doués ou plus jeunes. Une stratégie « adulte » semble émerger entre 10 et 11 ans; toutefois, les scripteurs moins doués semblent avoir des difficultés à se servir de stratégies référentielles non ambiguës même en septième classe (14 ans).

(4) Les études sur le développement de la cohésion dans différents types de textes nous rappellent qu'il ne faut pas prendre l'observation de la cohésion dans les textes narratifs pour un critère absolu du développement de la cohésion, celui-ci étant différentiel selon le type de tâches. De plus, le résumé des études portant sur la cohésion dans le récit (qui ne prétend évidemment pas à être exhaustif) montre que, même pour une tâche semblable, les procédures de recueil ont un impact très fort sur les stratégies discursives, comme nous l'avons déjà vu pour l'introduction des référents. Aussi une prise en considération très soigneuse des facteurs pragmatiques de la situation orale et écrite s'avère-t-elle indispensable pour l'interprétation des résultats de toute étude. Enfin, il apparaît que d'énormes divergences dans les critères d'analyse (mesure de l'impact de la coréférence immédiate, codage de catégories fonctionnelles comme le *maintien* et *réintroduction*, codage ou non des formes et des rôles grammaticaux, choix des référents codés, classement par stratégies anaphoriques, mesures globales de la cohésivité, etc.) rendent très difficile la comparaison des résultats.

2.3.2 Connexion par organisateurs textuels – aspects théoriques et développementaux

2.3.2.1 Aspects théoriques

Si l'idée de cohésion insiste sur l'ancrage situationnel du texte ainsi que sur les relations coréférentielles (intratextuelles) entre les éléments évoqués dans un texte, celle de connexion met au premier plan la nécessité de préciser les liens (logiques, temporels, hiérarchiques, etc.) entre les propositions ou énoncés. Parmi les éléments linguistiques qui assurent ces liens, de nombreuses langues, notamment le français et l'allemand avec ses variétés dialectales, comptent certains mots de liaison, apparaissant dans la littérature sous le nom de *connecteurs* ou d'*organismes textuels* (pour des aperçus globaux dans la perspective de la linguistique textuelle cf. p.ex Halliday & Hasan 1976, Adam 1990, Heinemann & Viehweger 1991, et dans différentes perspectives psycholinguistiques cf. p.ex Caron 1992, Fayol 1997; Bronckart *et al.* 1985, Schneuwly 1988, 1997)⁹⁹. Dans la conception que j'ai choisi d'adopter

⁹⁹Il ne s'agit pas là d'une idée nouvelle, comme le rappelle notamment Adam (1991, 80) qui cite un mot du grammairien Nicolas Beauzée, tiré de l'*Encyclopédie méthodique* du XVIII^e siècle, affirmant que « Les Conjonctions sont des Mots qui désignent entre les propositions une liaison fondée sur les rapports qu'elles ont entre elles (...) Les Conjonctions sont proprement la partie systématique du discours, puisque c'est par leur moyen qu'on assemble les phrases, qu'on lie les sens, et que l'on compose un Tout de plusieurs portions, qui, sans cette espèce, ne paraîtraient que comme des énumérations ou des listes de phrases, et non

pour l'analyse de mes données, celle de Schneuwly et de ses collègues, les organisateurs textuels sont définis comme

« des unités ayant notamment la fonction de relier des énoncés ou des groupes d'énoncés et de marquer les phases du texte » (Schneuwly 1988, 70).

On peut ajouter, en précisant, que ce sont des unités qui ont pour fonction d'indiquer la force et la nature de liaison entre deux énoncés et de marquer des liaisons énonciatives (cf. notamment Fayol 1997, 151 et Jisa 1996, 24). J'aimerais illustrer la fonction et l'importance des organisateurs textuels pour la création d'un texte narratif par deux extraits de récits, tirés de mon corpus, rédigés par deux garçons bilingues de 9 ans dans leur langue scolaire, le français:

(19)

[...] le garçon va le chercher dehors, **puis** il cherche dehors, le garçon regarde dans un trou, le chien veut du miel, **tout d'un coup** un rat sort de son trou, le chien lui veut toujours du miel, le chien fait tomber le nid d'abeilles, le garçon regarde dans un trou d'arbre le chien court à toute vitesse **car** les abeilles le suivent, le garçon a eu peur d'un hibou sorti du trou, l'hibou le suit **et** le garçon monte un rocher avec plein de branches autour, **et** l'hibou s'asseye sur une branche d'arbre, le chien regarde le garçon crier, le garçon se tient à une branche, la branche est en fait une corne d'un cerf [...] (Julien BISR 7 français écrit, orthographe normalisée, organisateurs textuels marqués en gras)

(20)

[...] **après** ils partent les deux à la recherche de la grenouille **d'abord** Pierrot cherche dans un trou dans la terre **mais** non c'est une taupe **alors que** le chien fouille dans un nid d'abeilles Pierrot cherche dans un tronc vide haaaaa! non il n'est pas là. Il y avait [une] chouette horrible. **Pendant ce temps** le chien est poursuivi par des abeilles Pierrot monte sur une pierre **mais** rien hooo! il tombe sur les bois d'un cerf de mauvaise humeur [...] (Simon BISR 4 français écrit, orthographe normalisée, organisateurs textuels marqués en gras)

Dans ces deux extraits de textes écrits, les enfants évoquent un épisode complexe de la *Frog-Story* qui implique une série d'actions accomplies ou subies par les deux protagonistes, le chien et le garçon, se déroulant simultanément. L'auteur du premier texte (ex. 19) précise un lien de causalité par l'emploi de *car*, il souligne l'arrivée d'un incident par *tout d'un coup*, mais il n'utilise pas d'organismes temporels pour rendre explicite le rapport de simultanéité. L'enfant marque la succession des actions par *et* et *puis*; plusieurs propositions enchaînées sans organisateurs apparaissent comme une énumération linéaire des

comme un ouvrage suivi et affermi par les liens de l'analogie. » Les anaphores sont d'ailleurs également un très vieux problème – là, Adam (ibid., 105) renvoie à Apollonius Dyscole (II^e siècle après J.-C.) qui « oppose les déictiques (pronoms qui renvoient à des *objets*) et les anaphoriques (pronoms qui renvoient à des segments de *discours*). »

événements¹⁰⁰, ce qui est d'ailleurs souligné par l'usage abondant des virgules. Le deuxième extrait (ex. 20) apparaît plus richement articulé: les rapports de simultanéité sont par l'usage d'organiseurs temporels tels que *alors que* et *pendant ce temps*; *d'abord* et *après* situent clairement les faits relatés dans une succession, *mais* est utilisé pour signaler un obstacle. L'usage des exclamations *hooo!* *haaa!* contribue d'ailleurs également à structuration et la dynamique du récit – il est théoriquement possible de les analyser comme des espèces d'organiseurs textuels.

Comme l'ont fait ressortir de nombreuses études, les organisateurs textuels ou connecteurs sont des unités polyfonctionnelles qui agissent à plusieurs niveaux du texte ou du discours (cf. Schneuwly 1997, 247). Elles sont utilisées aussi bien au niveau local de l'enchaînement entre deux propositions ou énoncés (voire deux tours de parole), qu'au niveau global de la structuration d'ensembles textuels plus larges. Au niveau textuel local, soit elles précisent des liens sémantico-logiques entre des propositions, tel un lien d'opposition / simultanéité établi par *alors que*, soit elles établissent des relations d'ordre pragmatique entre deux actes conversationnels, par exemple, par *et puis* qui peut, dans certains cas, lier deux énoncés sans exprimer une idée de succession au niveau du contenu¹⁰¹. A une échelle textuelle plus globale, les organisateurs peuvent servir soit à marquer les étapes d'une super-structure sémantique, comme *mais* utilisé pour signaler le début de la complication dans le schéma narratif, soit, au niveau pragmatique, à structurer le déroulement de l'interaction, tel *alors* utilisé comme marqueur d'ouverture d'une séquence conversationnelle, par exemple, une séquence narrative (cf. Auchlin 1981, 149 et Gülich 1970, 25).

Les recherches en psycholinguistique nous rendent attentifs aux exigences et aux processus cognitifs liés à l'usage de ces unités, notamment ceux découlant de la *planification* et de la *linéarisation* (cf. p. ex. Fayol 1997, 147s., Dolz & Schneuwly 1987). D'un point de vue psycholinguistique, toute production textuelle, et tout particulièrement la production monologale, doit surmonter les difficultés du caractère linéaire du langage: alors que les représentations mentales apparaissent très probablement sous forme de réseaux d'idées complexes, les informations langagières sont émises les unes après les autres, dans une linéarité chronologique ou spatiale¹⁰². Le problème de la linéarisation (cf. également Levelt 1989) se pose de façon aiguë dans des types de discours qui doivent rendre compte d'une simultanéité référentielle, tels que les descriptions d'espaces tridimensionnels: comment rendre, par exemple, dans la succession des unités langagières qui forment le discours, l'organisation spatiale d'une chambre¹⁰³? Mais même dans le

¹⁰⁰ Dans l'une des propositions, c'est l'usage conjoint d'un pronom tonique (le chien lui) et de l'adverbe TOUJOURS qui marquent un contraste et dénotent, quoi que plus implicitement, la simultanéité.

¹⁰¹ « je dis ... *et puis* je dis... » cf. Jisa (1991,18). L'usage de *et puis* utilisé dans le contexte d'un récit conversationnel est souvent ambigu: il peut à la fois établir un lien sémantique de succession chronologique et exercer une fonction pragmatique de continuité discursive.

¹⁰² Je fais abstraction, pour le moment, des possibilités de mise en page, à l'écrit, qui permettent un accès simultané à la structure textuelle dans son ensemble.

¹⁰³ Pour un développement de cette idée cf. aussi Adam (1991, 142s). Dans une étude développementale très intéressante, Schneuwly, Rosat & Dolz (1995) montrent que ce n'est qu'à partir de 14 ans que les enfants, confrontés à la tâche de décrire par écrit leur chambre, se montrent capables d'organiser leurs textes en fonction d'une organisation spatiale en se servant de l'organisation globale du texte, de repères spatiaux ainsi que de constructions syntaxiques complexes. Les enfants de 10 ans regroupent les objets les uns en relation avec les autres sans prendre en considération leur situation dans l'espace, alors que les

récit où la linéarité temporelle du langage semble suivre de près l'ordre chronologique et causal des événements racontés, la tâche n'est pas simple, du fait que contenu narratif et structure langagière ne sont que partiellement parallèles. Un tel parallélisme de structure ne s'obtient que si le narrateur choisit un point de vue unique et, de plus, se tient strictement à la succession linéaire des faits, ce qui correspond évidemment à une énorme simplification du récit (cf. Fayol 1997, 146s.) En effet, comme nous venons de le voir plus haut, produire un récit ne signifie pas évoquer de façon linéaire des événements chronologiquement ordonnés, mais implique une organisation globale, une mise en perspective des événements et un véritable « emballage » des contenus selon des principes de la temporalité (succession, simultanéité, prospective, rétrospective) et de la causalité ainsi que l'inclusion de principes d'organisation textuelle autres que narratif (descriptif, évaluatif etc.)

Pour les chercheurs travaillant dans le cadre conceptuel du modèle genevois du *fonctionnement des discours*, les organisateurs comptent parmi les traces les plus importantes des opérations de structuration et d'hierarchisation textuelle:

« Les organisateurs textuels sont considérés comme étant la trace privilégiée de certaines opérations langagières dépendant de la planification textuelle; il s'agit non seulement d'opérations de connexion, c'est-à-dire d'enchaînement de structures propositionnelles comme le suggère le terme 'connecteurs', mais aussi d'opérations de segmentation du texte fonctionnant à différents niveaux du texte. » (Schneuwly, Rosat & Dolz 1989,40)¹⁰⁴

La classe fonctionnelle des organisateurs textuels recouvre des unités linguistiques traditionnellement rangées dans des catégories grammaticales différentes: des *conjonctions de coordination* (ET / UND, PUIS / DANN, MAIS / ABER), des *conjonctions de subordination* (PARCE QUE / WEIL, ALORS QUE / WÄHREND), des *syntagmes prépositionnels* (PENDANT CE TEMPS / IN DER ZWISCHENZEIT), des *locutions temporelles* (C'EST ALORS QUE / DA GESCHAH ES, DASS) ou *argumentatives* (PAR CONSEQUENT / INFOLGE DESSEN) et les unités de la *ponctuation orale*, souvent appelées particules (BON, BEN, JA, HEY). Je privilégierai désormais le concept d'*organisateur textuel*, bien qu'une bonne part de la littérature dans le domaine développemental rapportée plus loin soit consacrée aux *connecteurs* qui, à leur tour, ne sont pas définis de la même manière par tous les auteurs. Pour certains, le terme de connecteur est une sous-catégorie d'une classe plus générale, pour d'autres, c'est l'inverse. Quelques auteurs pensent à des listes fermées, d'autres insistent sur des listes ouvertes d'unités recouvrant le terme choisi. Une des raisons de ce chaos terminologique est certes la multiplicité

enfants de 8 ans en restent à une simple énumération d'objets qui se trouvent dans la chambre. Les auteurs précisent que « d'un point de vue psychologique, décrire constitue une procédure langagière particulière à disposition des locuteurs, procédure servant à transformer un objet complexe de plusieurs dimensions en une séquence linéaire d'éléments langagiers énumérant les caractères de l'objet en question. » (Schneuwly & Rosat 1995, 84)

¹⁰⁴ cf. aussi Bronckart & Schneuwly (1984), Schneuwly (1988,70) et (1997, 248), Rosat (1991)

des fonctions que remplissent ces unités¹⁰⁵. La catégorie ouverte d'unités appelées *organiseurs textuels* construite par Schneuwly et ses collègues (Schneuwly 1988, 1997 *inter alia*) intègre des réflexions issues de différentes approches, ce procédé permettant, sous le chapeau d'un même concept, de prendre en compte la multifonctionnalité de ces éléments. Ce faisant, ils se sont notamment inspirés des études logico-pragmatiques de Ducrot (1980), de l'analyse des marqueurs d'articulation du discours de Roulet *et al.* (1985), de l'analyse des *Verknüpfungs- und Gliederungssignale* d'inspiration ethnométhodologique de Gülich (1970), reprise et affinée par Quasthoff dans l'analyse des récits conversationnels (1980).

Notons que certains auteurs utilisent simultanément les termes de *connecteur* et d'*organiseur textuel*, en leur assignant à chacun un fonctionnement différent. Ainsi, pour Fayol (1997) les *connecteurs* sont les unités indiquant la nature et le degré de liaison entre des énoncés ou actes énonciatifs, alors que les *organiseurs textuels* sont à mettre en relation avec l'organisation macro-structurale (spatiale, logico-argumentative, chronologique) et l'ancrage référentiel du texte (des expressions telles que « il y a trois jours », « un jour de mai », « le lendemain matin »). Les *organiseurs textuels* sont traités avec la temporalité, les connecteurs avec la ponctuation (cf. op. cit., 151 s. et 204s.). Adam, de son côté (1990, 41s.; 187 s.), distingue entre *connecteurs* (« argumentativement marqués »), en lien direct avec le but et l'intention de la communication, et *organiseurs* (« non marqués argumentativement »), qui fonctionneraient au niveau de la structuration du texte (aussi bien au niveau local qu'au niveau global; aussi bien au niveau sémantique qu'au niveau énonciatif).

Ces divergences de catégorisation sont liées à la polyfonctionnalité des *organiseurs textuels*. En effet, la fonction d'un *organiseur* donné n'est pas toujours facile, voire parfois impossible à délimiter (cf. Quasthoff 1980, 210). *Mais* peut par exemple être utilisé localement comme un connecteur argumentatif à signification d'opposition, qui articule le contenu de deux propositions du type *P mais Q*, où *Q* contredit *r*, une proposition présupposée par le locuteur (p.ex. *P ce camion est lourd*, mais *Q il roule vite*, *r étant être lourd = ne pas rouler vite* (cf. Kail & Weissenborn 1984, 110)). *Mais* peut être également utilisé pour mettre en évidence la structuration ou segmentation d'un texte, p. ex. pour marquer la *complication* dans un récit. Comme le dit Adam (1990), cet usage de *mais* – qu'il appelle le *mais de démarcation des segments* – « a pour fonction de souligner une transition, d'atténuer les effets de discontinuité dans la segmentation (entre deux paragraphes) et / ou la séquentialité (passage d'une description à une autre ou

¹⁰⁵ Sans prétendre établir une systématisation des différentes conceptualisations, je tiens à signaler qu'il existe actuellement une littérature abondante au sujet de ces unités à fonction de connexion ou d'articulation, apparaissant sous différents dénominations, variant en fonction de l'approche théorique et empirique choisie. Une véritable systématisation des concepts qui recouvrent des catégories grammaticales traditionnelles et des fonctions diverses devrait partir des perspectives linguistiques – syntaxique, sémantique ou pragmatique (discursive / textuelle, monolocale ou interactionnelle) – ou psycholinguistiques (cognitives, socio-cognitives) dans lesquelles ces concepts sont investis. Je me contente ici de donner quelques exemples du foisonnement de dénominations et de perspectives: à côté du terme général le plus fréquemment employé de « connecteur » / « connective » / « Konnektor » – utilisé également dans la Grammaire méthodique du français de Riegel *et al.* (1994) –, on trouve des termes comme « marque de connexion » (Luscher 1993), « connecteur pragmatique » (p.ex avec des sous-catégories comme « marqueurs de la structuration de la conversation » et « connecteurs interactifs » chez Roulet 1985), « discourse marker » (Schiffrin 1987), « segmentation marker » (Bestgen & Costermans 1997), « Partikel » (Rudolph 1989, Weinrich 1982), « Gliederungssignal » (Gülich 1970) et bien d'autres encore; pour un aperçu de la terminologie allemande cf. Kong (1993).

reprise du récit après une pause descriptive, par exemple). » (op. cit., 202) Dans l'interaction, le *mais* appelé *phatique* peut également utilisé pour un enchaînement d'un tour de parole du type '*mais* arrête' ¹⁰⁶. Comme le montre Adam (op. cit., 201), *mais* peut parfois remplir simultanément une double fonction, à la fois de connecteur argumentatif local à valeur d'opposition et d'organisateur à fonction démarcative d'un segment de la structure narrative. Ainsi, dans l'exemple ci-dessous (21), tiré du corpus qui sera examiné dans la partie empirique, *mais* peut être analysé localement comme un connecteur logique et comme un organisateur textuel qui vient régulièrement ponctuer la fin d'un épisode:

(21)

après ils partent les deux à la recherche de la grenouille **d'abord** Pierrot cherche dans un trou dans la terre **mais** non c'est une taupe [...] Pierrot monte sur une pierre **mais** rien

Pour comprendre le fonctionnement d'un organisateur donné, relevé dans un texte ou discours authentique, il est en principe nécessaire de prendre en compte au moins trois facteurs: a) le co-texte linguistique immédiat, droite et gauche de l'organisateur (au niveau des relations thématiques et / ou énonciatives entre les propositions articulées par lui), b) le co-texte plus large et c) le contexte de l'(inter-) action langagière en cours. Dans une perspective développementale, comme nous le verrons plus loin, il faut en plus tenir compte du paradigme des organisateurs utilisés par l'enfant (cf. Fayol 1997, 150 s.).

Dans une perspective bilingue ou multilingue de l'étude textuelle, il faut en outre noter que la forme et l'usage des organisateurs textuels ne se recoupent que partiellement dans les différentes langues. Reprenons le cas de *mais*: alors que l'allemand prévoit deux formes pour exprimer le contraste et l'opposition, *aber* et *sondern*, *mais* est plurifonctionnel. La présence de *sondern* contrastif semble avoir un incident dans l'acquisition précoce, dans la mesure où les enfants allemands semblent maîtriser plus précocement l'emploi argumentatif de *aber* que les enfants français (cf. Kail & Weissenborn 1984).

On peut également constater des divergences translinguistiques d'ordre quantitatif dans l'usage des organisateurs textuels et des connecteurs. Comme le montre Hickmann (2003), en chinois, langue qui ne dispose pour ainsi dire pas de morphologie, les relations temporelles sont plus fréquemment indiquées par des connecteurs temporels (op. cit., 16). Cette propriété se répercute visiblement dans le développement narratif, les enfants chinois utilisant de manière plus précoce et plus abondante (à partir de 4 ans) des connecteurs temporels équivalents à *pendant que* et à *ce moment-là* que les enfants anglophones, germanophones et francophones (op. cit. 288).

L'usage des organisateurs et des connecteurs en allemand et en français diverge en fonction de la position du verbe dans la construction syntaxique suivant l'emploi de l'élément. En allemand (et dans ses variétés dialectales), l'usage des conjonctions de subordination exige généralement la position finale du verbe (*weil er nicht kommt* (parce qu'il ne vient pas) vs *er kommt nicht* (il ne vient pas) (Weinrich 1987,

¹⁰⁶ Adam (1990, 191s.) distingue en effet cinq usages de *mais*: le *mais* de renforcement / renchérissement (non seulement ... *mais* encore) et le *mais* réfutatif (traduits par l'allemand *sondern*); le *mais* phatique ou de démarcation textuelle; le *mais* concessif (paraphrasable par *et pourtant*) et le *mais* argumentatif à fonctionnement complexe, non paraphrasable.

719 parle de *parenthétisation*). De plus, après les expressions adverbiales placées en tête de proposition, la langue allemande et le dialecte exigent l'inversion du sujet et du verbe (SV -> XVS: p. ex. *dann wachte er auf* (*puis il se réveilla*) vs *er wachte auf* (*il se réveilla*). Il se peut que ces différences, de concert avec d'autres différences systémiques soient à l'origine d'un usage divergent des organisateurs textuels et connecteurs. C'est ce que suggèrent les observations de Schlyter (1995) portant sur des différences translinguistiques français-suédois – une langue germanique – de connecteurs temporels en usage dans le texte narratif: les connecteurs y sont en partie liés à l'articulation des informations en premier plan et second plan. Cette articulation peut être marquée en français par la distinction aspectuelle passé composé (ou passé simple) vs imparfait. Le suédois (comme l'allemand) n'opère pas cette distinction aspectuelle. En suédois, la distinction premier plan / second plan tend à être marquée par l'usage de propositions subordonnées impliquant la position finale du verbe (en français, l'ordre des mots est invariable dans la subordonnée) pour les événements de second plan et les connecteurs suivis d'une inversion sujet-verbe. Dans son étude qualitative et longitudinale sur quatre enfants bilingues suédois-français entre 3 et 7 ans Schlyter a montré qu'en suédois, les connecteurs temporels tendaient à être utilisés pour mettre en évidence les éléments de premier plan. En français, les enfants exploitaient maximale la différence aspectuelle, les connecteurs étant en revanche généralement moins souvent utilisés et, lorsqu'ils l'étaient, notamment en relation avec des événements de deuxième plan.

Mentionnons, pour conclure ces réflexions théoriques, le problème du caractère non obligatoire des organisateurs textuels pour la constitution de la texture linguistique (cf. p. ex. Halliday & Hasan 1976, 228). Souvent, l'omission d'un organisateur textuel n'atteint pas en profondeur le sens global du texte, étant donné que la relation exprimée par la marque peut être inférée à partir du contenu du co-texte et du contexte environnant d'une proposition, comme cela apparaît dans l'exemple (22) où il est tout à fait possible d'établir la relation de simultanéité des actions, même en l'absence de toute marque:

(22)

le chien fait tomber le nid d'abeilles, le garçon regarde dans un trou d'arbre, le chien court à toute vitesse car les abeilles le suivent

Ces observations ont même amené certains chercheurs à considérer les connecteurs ou organisateurs textuels comme des phénomènes marginaux (cf. Nussbaumer 1991)¹⁰⁷, d'autant plus que les langues mettent à disposition d'autres moyens pour la création de la connexion (notamment la nominalisation ou les constructions participiales). Cependant, dans la recherche psycholinguistique expérimentale récente, il a été démontré que ces unités peuvent guider la réception des textes (cf. par exemple Fayol & Costermans 1997, xviii et Caron 1992, 225 s.): la présence de certains organisateurs semble accélérer le traitement langagier; d'autres fonctionnent comme indicateurs de traitement, indiquant une continuité (une connexion) ou une discontinuité (segmentation). S'il est vrai que de nombreux types de textes écrits

¹⁰⁷Pour un résumé du débat cf. Segal & Duchan (1997, 95); cf aussi Fayol (1997, 150).

d'adultes contiennent nettement moins d'organiseurs textuels et de connecteurs que ceux des enfants, il est non moins vrai aussi que l'explicitation – et quelques fois même la sur-explicitation des liens entre les propositions – semble constituer un passage obligé vers la maîtrise de la gestion autonome du texte et l'estimation adéquate de la capacité du lecteur de créer lui-même certains liens (cf. notamment Feilke 2000, 17 et Yde & Spoelders 1990)).

2.3.2.2 Aspects développementaux

a) études développementales

Le développement de la capacité à utiliser des connecteurs ou des organisateurs textuels chez l'enfant monolingue a été étudié dès les années 1970¹⁰⁸. Dans un premier temps, les psycholinguistes se sont consacrés à l'étude de l'acquisition des connecteurs « classiques », liant deux propositions, et des relations sémantico-cognitives qu'ils expriment. D'après ces recherches – il s'agissait majoritairement d'expériences portant sur la compréhension (cf. l'aperçu de Kail & Weissenborn 1984, 103) –, le paradigme de base des connecteurs se développe tôt chez l'enfant: entre 2 et 5 ans. Le premier organisateur acquis par les enfants est le coordonnant additif *et*. Par la suite, les enfants acquièrent les conjonctions *temporelles* (*et puis, et alors*), les conjonctions *causales* (*car, puisque, parce que*), les *adversatives* (*mais*), les *conditionnelles* (*si*) et les *concessives* (*bien que*). Cet ordre d'émergence, qui semble être le même dans un grand nombre de langues, a été expliqué par des facteurs de complexité linguistique (au niveau du lexique et des règles grammaticales liées à l'usage de ces éléments), cognitive et discursive.

Dès les années 1980, l'étude de l'ontogenèse des connecteurs dans une perspective discursive et fonctionnelle a permis de relativiser et de préciser ces résultats. Elle a montré que ces formes trouvent leur origine dans l'interaction, qu'elles changent progressivement de fonction et que leur usage devient de plus en plus complexe, n'acquérant qu'en dernier lieu un rôle dans l'établissement de liens sémantico-logiques traditionnellement considérés comme premiers. Ainsi, les recherches de Jisa (1985, 1996) à propos de l'usage de certains connecteurs chez les très jeunes enfants francophones (âgés de 3;2 à 4;10 ans) dans des récits personnels spontanés ont fait ressortir que, d'un côté, les enfants marquent de multiples rapports entre propositions (causalité, succession) par des connecteurs passe-partout comme *et puis* avant de maîtriser la forme appropriée du paradigme adulte; de l'autre côté, elles ont montré que l'usage pragmatique d'une forme précède l'usage logico-sémantique. En effet, l'usage précoce de *mais* est lié p.ex à l'enchaînement d'un tour de parole (cf. Kail & Weissenborn 1984, 112 et Jisa 1987, 620) avant de devenir une marque à valeur argumentative impliquant une opération cognitive complexe (cf. aussi Braunwald 1997).

¹⁰⁸Pour des revues d'études développementales cf. p. ex. Kail & Weissenborn 1984, Schneuwly 1988, 1997, Fayol 1997, Feilke 1996.

Le développement de l'usage des organisateurs et connecteurs dans la production textuelle à l'âge scolaire a au départ été étudié de préférence dans les textes écrits – contrairement à ce que nous venons de voir pour la cohésion anaphorique. C'est probablement dû en partie au fait qu'ils sont plus visibles et accessibles à la conscience métalinguistique, ce qui est moins évident pour les mécanismes référentiels (cf. Karmiloff-Smith 1992, 61). La connexion explicite des propositions est également sensible à la norme écrite et fait l'objet d'interventions pédagogiques prenant par exemple forme dans le conseil donné très tôt aux jeunes scripteurs de ne pas lier toutes les propositions par *et puis / und dann*.

Dans le cadre de plusieurs expériences portant sur des récits d'expérience personnelle écrits par des enfants français entre six et dix ans, Fayol (1986; 1997 *inter alia*) a relevé les tendances suivantes: en première primaire, donc à six ans, les enfants n'utilisaient couramment que *et* (s'opposant à l'absence d'organisateur); *puis*, *après*, *ensuite* étaient fréquents vers huit ans (s'opposant à *et*); l'emploi de *mais*, *soudain*, *tout à coup* s'accroissait lentement vers neuf, dix ans. En combinant une analyse fonctionnelle avec une observation en termes de linguistique saussurienne, Fayol affirme que les rapports signifié-signifiant se développent progressivement, la valeur d'un signe changeant avec l'élargissement du paradigme (cf. Fayol 1997, 156). Cela se voit clairement dans l'évolution de l'organisateur *et* qui apparaît d'abord comme marque de clôture d'un texte, placé en tête de la dernière proposition du texte, les autres propositions se trouvant simplement juxtaposées. Plus tard, *et* est utilisé plus massivement pour indiquer des liens étroits entre propositions, s'opposant à des propositions juxtaposées sans lien explicite; dans une étape ultérieure, il s'oppose à d'autres connecteurs (*puis / après / ensuite / alors*), qui marquent alors explicitement la succession entre les événements. Selon Fayol, ces résultats s'expliquent en grande partie du fait que les scripteurs débutants tendent à évoquer des contenus sans lien apparent (sous forme de listes) ou à produire des séquences d'événements banals (des *scripts*) alors que les enfants de 9, 10 ans, disposant d'une routine de rédaction grandissante, tendent à produire des récits dotés d'une structure narrative canonique.

L'âge ne semble pas être le seul facteur décisif dans cette évolution. C'est ce que suggèrent des études contrôlant l'influence de la complexité de la trame du récit, telle l'expérience de rappel conduite par Mouchon, Fayol et Gombert (1989, cité dans Fayol 1997, 157) avec des enfants francophones de 5 à 10 ans; cette étude montre que l'utilisation des connecteurs ne varie pas substantiellement en fonction de l'âge, mais en fonction de la structure des *trames des récits*. Les enfants étaient confrontés à la tâche suivante: un expérimentateur leur lisait différents textes d'organisation variable, dépourvus de marques de connexion:

(23)

1. Eric trouvait sa chambre triste
2. Il décida de la repeindre
3. Il prit un pot de peinture et un pinceau

-> continuation sans obstacle

4. Il grimpa sur l'escabeau
5. Il peignit toute la journée
6. Eric ne trouvait plus sa chambre triste

-> continuation avec obstacle statique

4. La couleur de la peinture lui semblait trop triste
5. Il ne repeignit pas sa chambre
6. Eric trouvait toujours sa chambre triste

-> continuation avec obstacle dynamique

4. Il renversa la peinture, en montant sur l'escabeau
5. Il n'en avait plus assez pour peindre
6. Eric trouvait toujours sa chambre triste

Par la suite, on demandait aux enfants un rappel de ces mêmes histoires, soit à l'oral soit par écrit (sauf pour les enfants de cinq ans), en leur fournissant un support d'images. L'expérience a montré que a) dans les rappels, les enfants utilisaient systématiquement des connecteurs et que b) les enfants de tous les âges, à l'oral et à l'écrit (à l'exception des enfants de cinq ans qui n'avaient pas produit de texte écrit) employaient, les mêmes connecteurs, en association avec les faits sémantico-textuels suivants:

et + trames sans obstacle; *mais* + trames à obstacles statiques; *soudain* / *tout à coup* + trames à obstacle dynamique

De plus, les connecteurs dans les rappels se trouvaient à des endroits bien précis: *mais* / *soudain* / *tout à coup* en tête de proposition, introduisant la complication, ET introduisait la dernière proposition des récits sans obstacle.

Le fait que les savoirs linguistiques et les savoir-faire varient beaucoup en fonction du type de texte a été démontré par d'autres recherches, par exemple par l'étude de Schwinn-Lang & Rieben (1992, rapportée par Schneuwly 1997, 259) qui ont examiné la production textuelle écrite chez des enfants francophones de 8, 10 et 12 ans dans deux types de textes: le rapport d'une visite de musée et un récit inventé. Les tendances développementales se sont révélées très différentes pour ces types de textes, par exemple par rapport à la densité d'organiseurs. La densité décroissait très fortement entre 8 et 10 ans dans les récits alors qu'elle restait stable entre 10 et 12 ans. Dans le rapport, la diminution n'a eu lieu qu'entre 10 et 12 ans. Dans les récits, les enfants ont utilisé, dès l'âge de 10 ans, différents organisateurs temporels marquant différents niveaux dans le texte. Ils ne se limitaient pas à un marquage stéréotypé de la chronologie de l'ensemble ou de la plupart des événements, mais ils jalonnaient, par des organisateurs temporels différenciés, les parties majeures du texte (p. ex. la *complication* ou la *résolution*, utilisant des organisateurs comme *un jour*, *tout à coup* ou des organisateurs non temporels comme *mais*, *alors*). A douze ans, les enfants utilisaient une plus grande diversité de ces organisateurs intervenant dans la structuration globale du texte. Dans le texte portant sur la visite de musée, ce développement n'a lieu qu'à partir de 12 ans¹⁰⁹.

Le développement différentiel se situe également au premier plan de la démarche originale des chercheurs genevois du *fonctionnement des discours*. Leurs études développementales des organisateurs

¹⁰⁹L'aperçu de McCabe & Peterson (1997) pour le développement narratif oral en anglais montre des tendances semblables.

textuels portent sur des types de textes écrits très divers, non seulement narratifs, mais également argumentatifs, instructifs et descriptifs (Bronckart & Schneuwly 1984, Bronckart *et al.* 1985, Schneuwly & Rosat 1986, Schneuwly 1988, Schneuwly, Rosat & Dolz 1989, Rosat 1991, Schneuwly & Rosat 1995, Schneuwly 1997). Dans cette approche, les organisateurs textuels sont envisagés à la fois comme des *moyens* et des *traces* de la structuration du texte¹¹⁰ articulé à son contexte social et matériel de production. Du point de vue de la production, ce sont les traces visibles de trois (hypothétiques) types d'*opérations de connexion* appelés métaphoriquement le *liage*, l'*empaquetage* et le *balisage* (citations tirées de Schneuwly 1988, 43):

(1) *Unités de liage*: Il s'agit d'unités qui « sont plutôt des traces involontaires du fonctionnement langagier en tant que tel (processus de planification; recherche lexicale, etc.) ». Ces traces sont caractéristiques pour le langage oral spontané et n'apparaissent plus à l'écrit une fois que le processus d'écriture est maîtrisé. Exemples pour des unités de liage: des coordonnants comme *et*, *et puis*, les unités de ponctuation orale (*alors bon*, *ben*).

(2) *Unités d'empaquetage*: ce sont des unités issues « d'opérations qui créent des entités textuelles fortes de taille supra-propositionnelle, qui mettent en 'paquets' (au sens d'Adam 1984) des noyaux prédicatifs et précisent, plus ou moins explicitement, le lien entre les différentes composantes de l'entité composée. » Exemples: des coordonnants comme *mais*, *ensuite*, des conjonctions de subordination comme *pendant que*, *parce que*.

(3) *Unités de balisage*: il s'agit d'unités « qui marquent les niveaux de structuration d'un texte » (super-structure / macro-structure) et qui sont des traces d'opérations de planification globale du texte: dans un texte narratif par exemple, elles marquent l'accélération du rythme textuel (*tout à coup*) ou encore la création d'une origine temporelle au début d'un récit (*un jour*).

Une tendance observée dans tous les types de textes écrits est l'usage fréquent, jusqu'à l'âge de 9-10 ans, d'organiseurs comme *et* (de loin le plus important), *puis* et *après*. Ce mode d'organisation du texte – avec une majorité d'unités *liage* – est interprété comme un indice que les enfants planifient leur texte *pas à pas*, en prenant chaque énoncé comme point de départ pour la construction de l'énoncé suivant; l'enfant se concentre avant tout sur le maintien de l'activité de production textuelle et non pas sur la construction d'un texte doté d'une cohérence interne (cf. Schneuwly et Rosat 1986, Schneuwly 1997). Progressivement, le taux des organisateurs baisse et la fonction de *et* change – l'organisateur de liage

¹¹⁰cf. aussi Frawley & Lantolf 1985 qui disent que ces marques sont à la fois révélateurs (« revelatory ») et pertinents (« relevant ») et Quasthoff (1980, 200) qui oppose les indicateurs involontaires de la planification structurelle dans le domaine cognitif (« Indikatoren der strukturellen Planung im kognitiven Bereich (unwillkürliche Begleiterscheinungen des Planungsprozesses ohne dominante semantische oder interaktive Relevanz) » aux moyens de guidages interactifs, orientés vers le destinataire (« Steuerungsmittel auf der Realisationsebene (interaktiv motiviert und Hörerorientiert) »).

devient organisateur d'emballage: il est de moins en moins utilisé pour maintenir l'activité d'énonciation). Les exemples suivants de textes d'enfants, expliquant la construction d'un funambule en carton (tirés de Schneuwly et Rosat 1986), illustrent bien ce développement:

(24)

il nous faut deux gros rond et un petit rond
il nous faut un clou **et** il faut couper
deux morceau de paille **et** il ne faut pas
oublier le funambule et le fille
quatre 20 centimes **et** vous
pouvez le faire rouler sure une fisselle (enfant classe de deuxième primaire, 8 ans)

(25)

Pour faire un funambule il faut deux grandes roues et une petite. On colle la petit contre la grande **ensuite** l'autre grande. **Après** on met les roues collées entre les jambes on prend un clou **et** on le met entre les trous de la roue. **Ensuite** on met deux pièces de 20ct. sur chaque pied **et** on scotche les deux pièces au pied. **Après** on prend la ficelle **et** on l'attache au pied d'une table **et** l'autre bout à une chaise **après** on met le funambule sur la ficelle **et** on le laisse glisser. (enfant en classe de quatrième primaire, 10 ans)

Dans la plupart des textes, on observe que, plus les enfants sont âgés, plus ils ont tendance à diversifier les organisateurs d'emballage et de balisage qui structurent les informations et mettent en évidence le mode d'organisation du texte. L'usage de ces organisateurs se différencie en fonction des types de texte – plus précocement pour certains types que pour d'autres¹¹¹. Ces faits, tout comme l'importante baisse de *et*, universellement observée, peuvent être interprétés « comme la manifestation de la transformation du processus de planification. » (Schneuwly, Rosat & Dolz 1989, 46).

Dans le contexte de notre étude, ces observations gagnent à être rapprochées de celles de Berman & Slobin (1994) pour ce qu'ils appellent l'emballage (*packaging*) dans des textes narratifs oraux, bien que ces chercheurs incluent d'autres paramètres linguistiques dans leurs analyses des liens établis entre les propositions (cf. op. cit. 538 s.). Hormis certaines conjonctions de coordination et de subordination (telles que *but*, *because*, *before*, *after*, *when*), ils prennent également en compte des pronoms relatifs, la subordination infinitive, l'ellipse verbale et la coordination avec ellipse du sujet. L'étude a porté sur des récits recueillis avec les images de la *Frog-Story* auprès d'enfants de 3, 4-5 et 9 ans et des adultes (10 à 12 sujets dans chaque groupe d'âge). Il s'agit d'une étude translinguistique; les langues prises en compte sont l'anglais, l'espagnol, l'allemand, l'hébreu et le turc. Pour mesurer la complexité des constructions, ils ont

¹¹¹ Ainsi, Schneuwly (1988) a observé une présence plus précoce des organisateurs de balisage pour l'explication d'un jeu – dont la trame est pour ainsi dire garantie par le déroulement chronologique du jeu – que pour la rédaction d'un texte argumentatif, dont la trame est entièrement à construire.

calculé le pourcentage de propositions (*clauses*) « empaquetées » par les moyens linguistiques susmentionnés et le nombre de propositions par paquet. Jusqu'à l'âge de 9 ans, ils semblent en moyenne deux propositions par paquet, certains enfants préscolaires n'utilisant que des propositions isolées. Le chiffre s'élève à l'âge adulte à 2.5 propositions par paquet, mais il peut aller jusqu'à 8. Le pourcentage des propositions empaquetées se développe en allemand de 13% (à 5 ans) à 35% (à 9 ans), puis à 60% (adultes). L'empaquetage temporel (*when, while*) et causal (*because*) s'accroît en anglais entre 3 et 5, en allemand seulement entre 5 et 9 ans. Parmi les résultats touchant à des divergences translinguistiques, on relèvera que les enfants allemands ont utilisé plus tard les ressources de la subordination (conjonctions) pour l'*empaquetage*, ce que Berman & Slobin ont mis sur le compte de la complexité syntaxique de la subordination en allemand, le verbe changeant de position (cf. op. cit., 545). Bamberg (1994), dans son analyse de ce même corpus, a montré qu'il s'agissait essentiellement de subordonnants temporels (*als*). Il a également relevé la présence d'un nombre plus élevé de déictiques temporels (*jetzt*), utilisés pour structurer les récits; ces unités sont reliés à l'emploi du présent. Berman & Slobin ont en outre remarqué une tendance à un usage surabondant de connecteurs chez tous les enfants de neuf ans – contrairement aux adultes et aux enfants plus jeunes: des débuts de récits classiques du type *once upon a time* et une tendance à l'usage récurrent de certaines unités, avant tout *and* et *and then* (Berman & Slobin 1994, 74). Une même tendance vers une sorte de « sur-usage » des connecteurs chez les enfants de 9-10 ans a d'ailleurs été observé par Feilke dans diverses expériences de rédaction de textes narratifs (cf. Feilke 1996, Feilke 2001, Feilke 2002).

b) Le développement à l'écrit vs le développement à l'oral?

Le développement est-il semblable pour les organisateurs textuels à l'oral et à l'écrit? Pour le développement précoce, l'évidence semble à première vue contradictoire. Fayol (1997) insiste sur d'importants *décalages* développementaux: « les connecteurs existent à l'oral avant d'être utilisés à l'écrit » (op. cit. 153). Lorsque les enfants sont amenés à s'exprimer oralement à propos d'événements bien connus dans des situations familiales, ils maîtrisent très tôt le paradigme de base, mais « [t]out se passe comme si les enfants composant à l'écrit devaient réapprendre le paradigme des connecteurs » (op. cit. 154). Cependant, les résultats de l'étude de Mouchon, Fayol & Gombert (1992) que nous avons rapportés plus haut suggèrent un développement parallèle pour un type de tâche similaire et de complexité réduite pour l'oral et l'écrit (un rappel d'histoire soutenu par des images). Le décalage oral-écrit en début de l'apprentissage scriptural semble donc essentiellement apparaître avec des tâches plus exigeantes au niveau de la planification autonome (dont les compositions libres), la charge cognitive d'une production graphique sans routine entraînant le recours à des stratégies déjà dépassées dans d'autres circonstances.

Des études comparatives pour des âges plus avancés comme celle de Rosat (1991) indiquent une similarité dans l'organisation globale des textes oraux et écrits d'une part, mais en même temps une différenciation précoce et progressive des moyens de connexion entre mode de production écrite et orale. Rosat a comparé l'usage des organisateurs textuels au sein de la réalisation orale et écrite d'une tâche

argumentative chez des élèves francophones de 10, 12 et 14 ans (28 élèves par groupe). Les élèves devaient s'exprimer pour ou contre l'usage de la voiture vis-à-vis d'un destinataire adulte, présent dans la situation de production à l'oral, absent à l'écrit. Rosat a observé pour tous les âges une densité d'organismes plus élevée à l'oral qu'à l'écrit, décroissante dans la modalité écrite et restant stable à l'oral. Les textes oraux des enfants de 10 ans, généralement dépourvus d'organisation globale, présentaient de nombreux marqueurs de continuité (*p(u)is et p(u)is* et les marques de la ponctuation orale (*ben, eh ben*) alors que les enfants ont montré une nette préférence pour *et* dans les textes écrits. Les écrits présentaient en plus des subordonnants non temporels (*parce que, puisque*) utilisés pour justifier des arguments, contrairement aux oraux. A 14 ans, la différenciation de l'usage des organismes est plus nette: les adolescents se sont notamment servis à l'écrit de la mise en page pour articuler la structure globale et les paragraphes du texte, alors qu'à l'oral, cette fonction est largement assurée par un usage différencié de la ponctuation orale (*bon p(u)is, voilà*), qui est venu remplacer petit à petit l'usage récurrent de *et puis*. Les résultats de Schmidlin (1999, 185 s.) présentent certaines similitudes, bien qu'ils soient issus d'une autre tâche et d'un autre groupe d'âge: des narrations écrites et orales de mémoire des images de la *Frog-Story* (pour un destinataire absent dans les deux cas), produits par 60 enfants germanophones suisses et 60 enfants allemands de 7, 9 et 11 ans. Chaque groupe était composé de 20 élèves, sélectionnés parmi les meilleurs élèves de cinq classes. L'analyse des conjonctions (temporelles et non temporelles, subordonnantes et coordonnantes) a montré, pour tous les âges une *quantité* plus importante à l'oral qu'à l'écrit, mais une plus grande *diversité* de ces éléments à l'écrit. Le nombre de *und dann* chutait radicalement entre 7 et 9 ans, et les enfants utilisaient de plus en plus de connecteurs subordonnants et causaux. Dans les textes des enfants de 11 ans, aussi bien la diversité que la quantité de l'usage des conjonctions à l'oral se rapprochaient de l'écrit. Schmidlin en a conclu « eine Entwicklung weg von typisch gesprochen sprachlichen Merkmalen hin zu für Literacy typischer Sprachproduktion » (op. cit., 197). Quant à la comparaison des deux situations langagières, les résultats de Schmidlin ont montré que les enfants suisses alémaniques de 7 et 9 ans utilisent dans l'ensemble une plus grande variété de connecteurs et abandonnaient plus vite l'usage excessif de *und dann*. Ces observations ont été ramenées au fait que les enfants dialectophones acquièrent l'allemand standard d'emblée comme un langage écrit, contrairement à leurs camarades allemands pour lesquels le langage de la *distance* et celui de la *proximité* émergent de la même variété.

c) Résumé des tendances développementales

(1) Les organismes sont des unités polyfonctionnelles investies dans la connexion textuelle, qui marquent la nature et la force des liaisons entre propositions. Ils apparaissent à la fois comme des moyens et des traces du mode de planification textuelle appliqué par l'individu. Un nombre important d'études ont suggéré que les enfants acquièrent très tôt le paradigme de base, mais que ce n'est qu'avec une pratique discursive grandissante que l'usage des organismes se consolide et se diversifie et que les enfants

apprennent à utiliser les formes de façon stratégique (ou à ne pas les utiliser), en s'adaptant à différents types d'activités langagières. Pour les textes monologiques de différents types, de nombreuses recherches, portant entre autres sur le français et sur l'allemand, ont dégagé les tendances développementales suivantes:

- une baisse de la densité d'organiseurs par texte, étant donné que les enfants en grandissant utilisent une quantité décroissante d'organiseurs;
- une augmentation de la diversité, avec un répertoire croissant d'organiseurs; cette diversification qui correspond à un agrandissement du paradigme implique un changement de valeur de chaque unité;
- un changement des fonctions des organisateurs, étant donné qu'ils apparaissent à des endroits stratégiques et qu'ils sont employés avec plus de précision (p. ex. *et*);
- une variation de l'usage des organisateurs textuels selon le type de texte, mais aussi selon la complexité de différentes tâches appliquées à un même type de texte. La disponibilité de schémas textuels semble notamment promouvoir des modes de planification complexes plus précoces.

(2) En ce qui concerne la relation entre production orale et écrite, les résultats ne montrent pas une image claire. Certains chercheurs ont observé un rapprochement; d'autres, au contraire, une spécification des deux modes de production; tantôt on affirme un décalage par rapport à des capacités acquises plus précocement à l'oral, tantôt l'accent est mis sur la spécificité de l'usage des organisateurs lié aux conditions de production divergentes dans chaque médium. Il est très probable que leur usage varie au sein du même individu en fonction de la complexité de la tâche. Selon Feilke (2001), le développement général de l'usage des organisateurs textuels est à mettre en relation avec une pratique d'écriture grandissante, ces éléments étant très sensibles à la norme écrite et à l'enseignement. Si ces éléments, faisant partie de la littératie *conceptionnelle*, peuvent être acquis dans le médium de l'oral, c'est l'articulation graphique qui mène à l'acquisition de leur usage spécifique au langage écrit.

(3) Quant à l'impact des divergences d'ordre typologique entre les langues sur le développement des organisateurs et connecteurs, on a constaté pour le récit oral un décalage entre les enfants anglophones et enfants germanophones. Ces derniers utilisaient moins de conjonctions de subordination, ce qui pourrait être lié à la complexité des constructions syntaxiques allemandes dans la subordonnée. La présence ou non d'une différence aspectuelle (imparfait – passé composé) – peu exploitée en allemand – semble également exercer une influence sur la fréquence de l'usage des connecteurs dans le récit; c'est ce que montre une comparaison entre le développement de la production narrative en français et du suédois chez des bilingues équilibrés.

2.4 Etudes sur la production textuelle monologique, écrite et orale, chez les enfants bilingues

2.4.1 Un champ de recherche en pleine expansion

L'intérêt pour l'acquisition discursive chez les enfants bilingues s'accroît fortement depuis peu de temps. Comme le rappelle Verhoeven (2004, 436), les études sur le développement langagier chez les enfants bilingues après la petite enfance sont toutefois encore rares et nous sommes encore loin de comprendre comment les enfants arrivent à construire des capacités de production discursives lorsqu'ils sont confrontés plus ou moins simultanément à deux ou plusieurs langues durant leur scolarité.

D'un point de vue méthodologique, les travaux portant sur les récits oraux d'après des images sont de loin les plus nombreux. Les perspectives adoptées, les populations observées ainsi que les paramètres analysés des différentes recherches varient fortement: elles se focalisent tantôt sur l'étude de L1, tantôt sur celle de L2, tantôt sur les deux langues; certaines d'entre elles visent une comparaison entre bilingues et monolingues. Quelques études prennent en compte des influences contextuelles d'ordre socioculturel, alors que d'autres se concentrent plutôt sur l'analyse linguistique et discursive: tantôt elles adoptent une perspective orientée vers la théorie acquisitionnelle, tantôt elles mettent l'accent sur des questions d'éducation ou de politique linguistique. Au niveau de l'analyse linguistique, les travaux abordent différents paramètres: cohésion référentielle, cohérence et macrostructure, connexion, temporalité et spatialité.

Ainsi, Schaufeli (1994) s'est intéressée exclusivement à la langue d'origine, en comparant la cohésion dans la production orale et écrite en turc d'enfants turcs scolarisés aux Pays-Bas à celle de turcophones monolingues vivant en Turquie. Zimmermann (1996), en revanche, se focalise sur la langue d'accueil et analyse la production narrative en allemand langue scolaire d'élèves de parents migrants de différentes origines; il en va de même pour Viberg (1993, 1994) qui analyse le lexique et la connexion dans des textes produits en suédois par des élèves finlandais établis en Suède de 5 ans jusqu'à l'âge adulte. Ces deux études travaillent également avec des groupes de contrôle d'enfants natifs du même âge. Depuis cinq ans environ, le nombre d'études tenant compte des deux langues chez les bilingues va en augmentant, ainsi celle de Viberg (2001) pour le finnois et le suédois qui s'inscrit dans la continuité de ses travaux antérieurs. Le travail de Schlyter (1995), déjà cité plus haut, portant sur la temporalité dans des récits oraux produits par des enfants français-suédois entre 3 et 7 ans, s'intéresse particulièrement à la perspective translinguistique et fonctionnelle; celui de Dart (1991) analyse la morphosyntaxe, le lexique et les choix rhétoriques dans des récits spontanés d'un enfant bilingue français-anglais de 4 ans dans ses deux langues.

Nombre de recherches récentes s'appuient sur le récit oral de la *Frog-Story*, soit dans le cadre d'études de cas, tels le travail d'Alvarez (1999) sur la distinction premier plan – second plan et la complexité syntaxique dans les récits d'un enfant bilingue anglais / espagnol de 7 ans, dominant en espagnol; ou celui de Schneider (1999), étudiant de manière longitudinale (de 3 à 5 ans) la sélection des informations et leur linéarisation dans les productions d'un enfant bilingue équilibré allemand / français. Soit elles étudient des populations plus larges, ainsi Jisa (1999) et Akinçi, Jisa & Kern (2001) qui analysent la connexion dans des *Frog-Stories* orales produites par des enfants entre 5 à 10 ans de parents turcophones provenant de différents milieux socio-professionnels, scolarisés en France, en les comparant à des groupes de

contrôle monolingues; ainsi également Severing & Verhoeven (2001) dont l'enquête porte sur des enfants de 5 à 12 ans vivant à Curaçao, locuteurs natifs d'une langue créole (papiamentu) et scolarisés en néerlandais; ou encore Allal, Anane, Sénémaud & Noyau (2002) dont l'enquête porte sur des enfants bilingues arabophones-francophones de 7 et 10 ans, résidant en France. Plus récemment encore, une série de nouveaux travaux se basant essentiellement sur la *Frog-Story* ont été réunis dans Strömquist & Verhoeven (2004).

Les recherches sur la production écrite chez des enfants bilingues sont nettement plus rares; hormis l'étude de Schaufeli (1994), comparant des récits oraux et écrits en turc L1 par des enfants de 12 ans, déjà évoquée plus haut, et, plus récemment, l'étude qualitative d'un récit écrit en turc L1 par un enfant bilingue dominant en allemand (Griesshaber 2002), je citerai à titre d'exemple l'enquête sur les textes écrits en allemand L2 chez des enfants de migrants turcophones par Oomen-Welke (1987), celle de Knapp (1997) qui a fait produire des récits libres en allemand L2 à partir d'une image par des élèves en 5^e et 6^e primaire, enfants de parents migrants (Turquie, Portugal, ex-Yougoslavie et d'autres), scolarisés en allemand. Knapp a analysé les récits notamment du point de vue de la cohésion et de la construction macro-structurale. Mentionnons également l'enquête de Kuhs (1989), une des rares études à comparer des textes écrits, rédigés en L1 et en L2 (grec et allemand); toutefois, cette étude, consacrée en grande partie à l'influence de facteurs socioculturels, n'aborde pas la dimension textuelle du produit écrit¹¹².

Dans ce qui suit, je me focaliserai principalement sur les recherches ayant trait aux domaines de la cohésion référentielle, de la connexion et de la cohérence, ainsi que sur certains résultats qui me semblent importants en regard du développement de la bilittératie.

2.4.2 Le développement narratif chez les enfants bilingues: interdépendance, décalages, autonomie et influences contextuelles

Schaufeli (1994) s'est posé la question de savoir dans quelle mesure des enfants turcs de 12 ans, scolarisés dans des écoles locales aux Pays-Bas, étaient capables de produire des textes en langue origine et dans quelle mesure ces capacités se distinguaient de celles d'enfants monolingues vivant en Turquie. Schaufeli a analysé la cohésion référentielle dans des récits oraux et écrits produits par 36 enfants, à partir d'une histoire en images et d'une séquence vidéo. S'inspirant directement de Halliday & Hasan (1976), elle a calculé un *degré de cohésion* des textes, additionnant le nombre de liens effectués par l'usage des pronoms (*co-référence*), de l'ellipse, des conjonctions ainsi que de la cohésion lexicale, le nombre de liens étant divisé par le nombre d'unités propositionnelles (cf. les études de la cohésion dans la production écrite résumés ci-dessus). Au niveau du *degré de cohésion* ainsi calculé, les textes des deux populations ont été jugés équivalents, même si les bilingues montraient un usage plus récurrent de conjonctions que leurs pairs monolingues qui, eux, utilisaient plus d'expressions de cohésion lexicales (*le père... le père...*). Les monolingues étaient, dans les récits oraux, plus enclins à se référer déictiquement aux planches de

¹¹² Pour d'autres travaux portant sur l'écrit chez les bilingues ou les apprenants d'une langue seconde, mais qui visent plutôt la dimension processuelle ou rédactionnelle que l'analyse linguistique et fonctionnelle des textes, cf. chapitre I.2.2.1.3 ci-dessus.

l'histoire en images; selon l'auteur, ceci n'entravait toutefois pas la cohésion, étant donné la situation d'expérimentation: les enfants et l'expérimentateur regardaient ensemble les images pendant que l'enfant produisait son récit. Les valeurs pour la *cohésion* des textes écrits étaient globalement similaires pour les deux groupes; les oraux des bilingues se montraient légèrement moins cohésifs que ceux des monolingues qui, eux, produisaient des textes aussi cohésifs à l'écrit qu'à l'oral. Schaufeli en conclut que l'usage du langage oral chez les monolingues dans une situation d'expérimentation est plus formel que celui des bilingues. L'analyse plus spécifique de la référence aux personnages a montré que, globalement, à l'écrit et à l'oral, les enfants bilingues et monolingues employaient les mêmes moyens linguistiques pour l'introduction, le maintien et la réintroduction des personnages, à une seule exception près: dans les textes oraux, les enfants bilingues utilisaient légèrement plus de formes inadéquates pour la réintroduction des personnages après un changement de la référence – pronoms ou formes zéro – alors que les enfants monolingues préféraient les formes nominales, plus adéquates.

Ces résultats sont confrontés par Schaufeli à une recherche similaire effectuée par Verhoeven (1988), montrant qu'à 8 ans, des enfants turcs bilingues scolarisés aux Pays-Bas utilisaient des moyens de cohésion comme des enfants monolingues de 5 ans. En considérant l'écart entre ce résultat et les siens, Schaufeli fait l'hypothèse d'un transfert positif intervenant entre l'âge de 8 et de 11 ans:

« Training narrative skills at Dutch schools may offer an explanation for the fast development of the bilingual children. This experience of practising narrative skills, although it takes place in Dutch, may have a positive influence on the narrative proficiency in Turkish as well » (op. cit., 216).

Et Schaufeli d'inférer que chez les bilingues dont elle a examiné les textes, l'absence d'exercice n'est pas déterminante pour l'acquisition des capacités discursives, contrairement d'ailleurs aux capacités lexicales et morphosyntaxiques, largement moins développés que celles des enfants monolingues.

Une autre recherche, menée dans un tout autre contexte d'acquisition bilingue et qui compare la production monologale orale dans les deux langues, conclut également à l'interdépendance des capacités discursives en L1 et en L2: Severing & Verhoeven (2001) ont effectué une enquête portant sur 102 enfants de 4 à 12 ans, provenant de la classe moyenne et vivant à Curaçao, une île dans les Antilles néerlandaises – leur langue première était le papiamentu, une langue créole, le néerlandais étant la langue principale de l'instruction scolaire, par ailleurs peu parlée par les enfants à l'extérieur. Les enfants devaient raconter la *Frog-Story* dans leurs deux langues par cœur, après avoir pris connaissance du contenu du livret et sans les images devant les yeux. Les chercheurs ont trouvé dans les deux langues un développement progressif avec l'âge de la longueur des textes, de la subordination ainsi que de la cohésion référentielle. Les textes en papiamentu étaient souvent plus longs et dotés de plus de subordonnées jusqu'à l'âge de 10 ans, les valeurs se rapprochant chez les enfants de 12 ans. Les mesures de la longueur et du taux de subordonnées se montraient toutefois statistiquement corrélées pour toutes les classes d'âge, ce qui signifie que les enfants racontant des histoires plus longues et plus élaborées en papiamentu tendaient à se comporter de façon similaire en néerlandais. Concernant l'introduction des personnages de la *Frog-Story* ainsi que

l'usage des formes pronominales et nominales pour la référence au protagoniste principal, des corrélations fortes ont été observées. D'où les auteurs concluent à l'existence de stratégies universelles et de moyens de cohésion stockés en mémoire, indépendamment d'une langue spécifique.

Jisa (1999) a comparé un corpus de récits oraux de la *Frog-Story* produits par 60 enfants bilingues turcs-français de 5, 7 et 9-10 ans, de la classe ouvrière, établis en France, à des *Frog-Stories* produites par des enfants monolingues turcs de statuts économiques divers (un groupe de classe moyenne et un groupe de classe ouvrière). L'analyse linguistique s'est concentrée sur les liens entre les phrases: co-subordination (conjonctions de subordination, verbes fléchis) et subordination (constructions infinitives, participiales et gérondives) en fonction des variables *bilinguisme* et *classe sociale*. L'analyse a montré que les enfants bilingues utilisaient significativement moins de constructions co-subordonnées que les deux groupes d'enfants turcs, et que s'il y avait un développement de la co-subordination entre 5 et 7 ans chez les bilingues, celui-ci stagnait entre 7 et 9 ans; pour la subordination, aucun développement n'a été observé entre 5 et 9 ans. Des différences sont d'ailleurs également observables entre les monolingues provenant de milieux sociaux différents.

En revanche, une comparaison des textes français de ces enfants bilingues à des textes produits par des enfants monolingues francophones de classe moyenne montre chez les bilingues un décalage développemental à l'âge de 5 ans qui n'est cependant plus visible à l'âge de 7 et 9 ans, les bilingues produisant autant de propositions subordonnées et co-subordonnées que les monolingues francophones. Ainsi, les résultats de Jisa (1999) vont dans la direction de ceux qui ont été relevés par Verhoeven (1988) puisqu'elle constate une stagnation des capacités discursives en turc, langue d'origine, qui devient ainsi la langue faible des bilingues. En conséquence, l'auteur aboutit à une conclusion contraire à celle de Schaufeli (1994), en accentuant l'importance des situations d'usage linguistique par l'enfant. Mais simultanément, elle nous met en garde contre toute conclusion hâtive:

« In French primary school, the children are required to read, to listen to and to create fictional narrative texts in French. They have no equivalent situation in Turkish. This underscores the importance of considering the kind of situations in which a bilingual child uses the two languages. It also underlines the need for very serious precaution in drawing generalisations about bilingual children. For these Turkish-French bilingual children, Turkish is weak in comparison to monolinguals for the measures examined in this one particular task. » (op. cit., 25, souligné dans l'original)

L'étude d'Akinci, Jisa & Kern (2001), s'intéressant plus spécifiquement aux influences du turc L1 sur les récits en français L2, apporte quelques précisions quant à la qualité des récits en français de ces enfants. Ils montrent d'une part que les textes français des enfants bilingues comportent des erreurs morphosyntaxiques qui, pour la plupart, ne peuvent être imputées à une interférence entre le français et le turc. Ces erreurs décroissent rapidement entre 5 et 9-10 ans, les enfants les plus âgés ne produisant plus que très peu d'erreurs. D'autre part, ils montrent qu'au niveau du contenu de l'histoire (la *Frog-Story*), divisée en quatre composantes macro-structurelles majeures (début / complication, déroulement,

résolution, encadrage), les bilingues encodent à tous les âges sensiblement les mêmes composantes d'une langue à l'autre. Aucune différence concernant la mention de ces composantes n'est à observer entre les bilingues et les monolingues à 5 et 7 ans, mais les bilingues de 10 ans sont en léger décalage par rapport à leurs camarades monolingues: leurs récits sont par exemple moins cohérents dans la mesure où ils établissent moins souvent le lien entre la grenouille échappée et celle que le garçon retrouve à la fin. De plus, ils déploient une moins grande variété de structures linguistiques que leurs pairs monolingues pour encoder les différentes composantes macro-structurelles; ils n'attribuent notamment pas d'état d'esprit au protagoniste lorsque celui-ci découvre la perte de la grenouille. Pour les auteurs, ces décalages ne sont pas imputables à leur bilinguisme, donc au fait que ces enfants grandissent avec deux langues, mais à un manque de culture de littérature. Contrairement à leurs camarades français qui grandissent dans des foyers de classe moyenne, valorisant et pratiquant des activités narratives, ils reçoivent un support moins important de la part de leurs parents, en partie illettrés, et n'ont de ce fait qu'un accès limité aux normes de la « communauté de littérature » francophone.

Un autre résultat intéressant se rapportant au développement de la langue « faible » se trouve chez Viberg (1993, 1994, 2001) qui a suivi de manière longitudinale, entre l'âge de 6 et 10 ans, une vingtaine d'enfants bilingues finnois / suédois, en les interviewant à quatre reprises. Vivant en Suède, ces enfants étaient scolarisés dans des classes de langue d'origine (le finnois). Ils recevaient une partie de l'enseignement en suédois, celui-ci étant toutefois la langue faible. Les enfants devaient produire des récits oraux d'après une séquence vidéo, leurs récits étant comparés à ceux d'un groupe de monolingues suédois. Une des marques les plus frappantes des récits en suédois L2 était que les bilingues avaient tendance à réduire sémantiquement et fonctionnellement le paradigme de connecteurs temporels *så*, *sen* et *då*, en utilisant avant tout le connecteur *sen*. *Då* marque la simultanéité, alors que *så* et *sen* marquent la séquence. Contrairement à *sen*, *så* est polysémique et possède également d'autres fonctions. Les enfants ne se rapprochaient que très lentement du *pattern* de leurs camarades natifs, *sen* restant le connecteur le plus employé par les bilingues à la fin la période d'observation, même si les enfants avaient en grande partie intégré les deux autres. Puisque les monolingues maîtrisaient ce paradigme dès le plus jeune âge, Viberg a conclu à la spécificité de l'acquisition discursive chez les bilingues. Une des raisons invoquées pour expliquer cette spécificité est *l'input* restreint: *så* est d'un usage plutôt idiomatique et donc peu utilisé par des élèves disposant d'un contact réduit avec des natifs. Viberg (2001) ne fournit pas de comparaison directe de l'usage des connecteurs en finnois et en suédois, mais il compare directement chez les enfants de 10 ans la longueur des textes ainsi que la macrostructure des récits. Ces deux paramètres sont en interdépendance étroite chez la plupart des bilingues, à l'exception de quelques enfants n'ayant pas dépassé un certain seuil linguistique et qui ne disposaient pas de moyens linguistiques du suédois suffisamment développés pour construire un récit d'une certaine étendue.

Les notions d'interdépendance et de seuil, en référence directe à Cummins (cf. chap. I.1.2.4 ci-dessus), sont également invoquées par Knapp (1997) pour expliquer les résultats de l'analyse d'un corpus de 48 récits (*Phantasieerzählungen*), rédigés à partir d'une image complexe par des élèves de parents migrants provenant de communautés linguistiques différentes. Ces enfants, fréquentant la cinquième et sixième

classe de l'école primaire (*Hauptschule*), étaient établis en Allemagne depuis des durées variables: groupe A (2 années), groupe B (3-4 années), groupe C (8 ans et plus). De manière très simplifiée, l'étude de Knapp a montré que les enfants vivant depuis peu de temps en Allemagne (groupes A et B) disposaient des moyens linguistiques (lexicaux et morphosyntaxiques) les plus faibles. Si, de ce fait, certains fournissaient des textes très incomplets, ils étaient cependant plus nombreux que les enfants du groupe C à produire des récits à structure narrative complète. Knapp en déduit que les enfants des groupes A et B, ayant acquis une capacité narrative dans leur première langue, arrivent à exploiter celle-ci en langue seconde, à condition de dépasser un seuil minimal de maîtrise linguistique. En revanche, chez les enfants du groupe C, ayant fait toute leur scolarité en Allemagne, cette capacité faisait largement défaut dans les deux langues, même s'ils disposaient de moyens lexicaux et morphosyntaxiques plus sophistiqués. Pour lui, ces résultats étayaient l'idée de Cummins que CALP (*cognitive academic language proficiency*, cf. chap. I.1.1.5) est transférable d'une langue à l'autre, alors que les moyens syntaxiques et lexicaux doivent être acquis de manière indépendante dans chaque langue. Il en déduit la nécessité pédagogique de diagnostiquer très soigneusement la nature des capacités linguistiques de chaque enfant de parents migrants.

Pour conclure cet aperçu, je voudrais mentionner quelques recherches qui approfondissent l'aspect des différences typologiques entre les langues ainsi que celui des mécanismes de l'acquisition discursive chez les bilingues.

Allal, Anane, Sénémaud & Noyau (2002) analysent la connexion dans des récits oraux d'après la *Frog-Story* chez des enfants de 5 à 10 ans en français et en arabe tunisien, tantôt monolingues, tantôt bilingues issus de l'immigration en France. Comme plusieurs auteurs des recherches que nous venons de passer en revue, elles constatent un décalage dans la langue « faible » chez des enfants bilingues. Les analyses révèlent un développement global de la parataxe à l'hypotaxe et une utilisation de plus en plus différenciée des connecteurs. À l'âge de dix ans, les enfants bilingues comme les monolingues produisent des enchaînements complexes entre propositions, surtout aux moments de transition entre des éléments de la superstructure narrative. Les récits des bilingues sont toutefois organisés de manière plus complexe en français qu'en arabe. Comparé à leurs pairs monolingues arabophones, les bilingues de dix ans montrent un retard en arabe tunisien: ils ont plus souvent recours à des connecteurs temporels linéaires et utilisent une moins grande variété de connecteurs. Ceci est dû en partie à un manque de pratique de l'arabe littéral, dont ils suivent seulement quelques heures d'instruction hebdomadaires, mais qu'ils ne pratiquent pas au quotidien. La comparaison entre les textes en français et en arabe se complique cependant, dans la mesure où l'arabe des adultes semble tendre plus vers la parataxe, laissant implicites certaines relations logico-sémantiques (cf. op. cit., 148). Ainsi, si les enfants bilingues se servent de nombreux connecteurs linéaires en arabe, il semble bien qu'il s'agit là d'un transfert d'un usage fonctionnel du français.

Selon les auteurs, ces résultats pointent la convergence de plusieurs facteurs: cognitif, linguistique et typologique. Tout d'abord, il leur semble nécessaire de séparer développement cognitif et linguistique (op. cit., 149): d'une part, « la capacité à adopter un traitement global "descendant" », c'est-à-dire de hiérarchiser et de condenser les éléments du contenu narratif et, d'autre part, « du point de vue

linguistique, la maîtrise du système des connecteurs ». Le décalage observé en arabe tunisien serait en partie imputable à la complexité de la tâche de devoir raconter une histoire complexe dans la langue « faible », l'exigence cognitive accrue pouvant être comparée à celle de la production écrite pour des scripteurs novices, incapables d'exprimer à l'écrit ce qu'ils sont déjà capables d'exprimer oralement. Enfin, les résultats liés aux spécificités typologiques montrent que, si les langues se procurent bien un appui mutuel, il est nécessaire pour les enfants d'apprendre « à entrer dans leurs mondes sémiotiques différents et à exploiter leurs ressources divergentes » (ibid.).

Kupersmitt & Berman (2001) se sont d'emblée focalisées sur des différences d'ordre typologique entre l'espagnol et l'hébreu, notamment l'usage de la flexion temporelle et celui des pronoms *zéro*. Leur étude exploratoire a porté sur des *Frog-Stories* orales produites par un petit nombre d'enfants de familles hispanophones de classe moyenne, d'un milieu privilégié avec des pratiques de littératie riches, établis en Israël. D'un point de vue chronologique, la langue première des enfants était l'espagnol, mais à partir du moment où ils avaient fréquenté des institutions préscolaires, l'hébreu était devenu langue dominante. Les récits ont été comparés à des corpus monolingues. Les auteurs ont notamment examiné le déploiement de la structure narrative. Comme toutes les recherches précédentes, les données confirment que l'acquisition de la structure narrative est plutôt liée à un développement cognitif général qu'à la maîtrise d'une langue spécifique (cf. aussi Schneider 1999 et Alvarez 1999). En ce qui concerne l'usage des formes zéro, les enfants suivent les différences typologiques: ils en utilisent nettement moins en hébreu qu'en espagnol qui est une langue *pro-drop*. Cependant, Kupersmitt & Berman ont observé que les enfants, dans leur langue faible, l'espagnol, utilisaient très souvent le perfectif, correspondant au passé simple utilisé le plus couramment en hébreu, alors que les hispanophones monolingues ancrent leurs histoires plus souvent au présent. Les bilingues se servaient en outre peu du système aspectuel perfectif-imperfectif pour contraster événements de premier plan et de second plan; leur usage de l'imparfait, qui restait lié à un certain type de sémantique verbale (statique et duratif, comme *vouloir* (vs ponctuel *tomber*)) ressemblait à un état d'acquisition très précoce chez les monolingues. A partir de ces résultats, les auteurs concluent que l'acquisition des moyens discursifs n'est pas déterminée par le degré de similarité ou de différence, mais par leur *accessibilité* aux locuteurs bilingues: l'hébreu n'exploitant pas des différences aspectuelles dans la rhétorique narrative, ces enfants bilingues les exploitaient dans une moindre mesure dans leurs récits en espagnol.

Ce déséquilibre entre les langues n'est toutefois pas obligatoire. Rappelons l'étude de Schlyter (1995), citée dans le chapitre I.2.3.2.2, sur quatre enfants entre 3 et 7 ans, élevés simultanément en suédois et en français et grandissant en Suède: les enfants, dont le bilinguisme était équilibré, utilisaient en suédois les connecteurs temporels pour mettre en évidence les éléments de premier plan, alors qu'en français, ils exploitaient maximale la différence aspectuelle en utilisant moins de connecteurs dans cette fonction. De même, Dart (1991) qui observe dans les récits spontanés chez une enfant d'âge préscolaire francophone / anglophone, élevée (vraisemblablement dans un milieu privilégié) selon le principe *une personne – une langue*, une séparation des moyens rhétoriques (usage des adjectifs, adverbes, relatives, temps grammaticaux) adaptés à chaque langue. Dart (1992, 386) aboutit en effet à la conclusion suivante:

« In a sense, a bilingual can be considered to belong to both cultures simultaneously and yet be able to switch not only language, but also underlying value systems easily and without apparent conflict. This study also shows that certain features of language can be learned by even very young children from written sources, and that their ability to discriminate between oral and literate discourse strategies is already language- and culture-specific. »

Comme le constatent Kupersmitt & Berman (op. cit., 310), il semblerait bien exister plusieurs lignes de développement chez les bilingues précoces: a) un développement identique entre monolingues et bilingues, b) un développement chez les bilingues semblable à celui des monolingues, mais qui reste « coincé » à un moment donné ou encore c) un cheminement développemental divergeant clairement de celui des monolingues¹¹³. L'acquisition discursive chez les bilingues semble donc bien soumise à différents champs de tension: interdépendance et exploitation commune des moyens discursifs et linguistiques, interférences, développement indépendant ou autonome, conditions d'apprentissage (notamment la quantité et la qualité des interactions dans chaque variété). Comme il a été suggéré plus haut, l'âge initial de l'acquisition n'est qu'un facteur parmi bien d'autres.

Synthétisant les recherches récentes sur le développement narratif chez les bilingues issus de la migration, Verhoeven (2004) souligne également l'impact des conditions sociales et culturelles sur les processus acquisitionnels, conditions qui sont souvent plus fortement accentuées dans l'étude du bilinguisme que dans celle de l'acquisition monolingue. Il ressort clairement de ces études qu'un *input* restreint en L1 peut retarder, voire empêcher le développement morphosyntaxique et pragmatico-discursif, autant en L1 qu'en L2. En outre, Verhoeven insiste sur le fait qu'on constate plus souvent une stagnation dans l'une ou l'autre langue (voire les deux langues) que des interférences entre les langues. Dans le cas positif, l'acquisition d'une forme dans une langue associée à une certaine fonction peut canaliser l'attention de l'apprenant, en lui permettant d'acquérir la forme correspondant à une fonction similaire dans l'autre langue. Pour ce faire, un *input* suffisamment riche dans les deux langues est cependant indispensable. Le développement des capacités narratives apparaît notamment lié à des facteurs comme les pratiques de littératie parentales, les orientations des parents et des enfants envers la littératie en langue d'origine et d'accueil, les pratiques de la communauté d'origine ainsi que le statut de la langue d'origine dans la communauté d'accueil.

¹¹³ cf. en particulier Schlyter (1993) pour le développement de la langue *faible*, s'apparentant aux *patterns* de l'acquisition d'une L2 (voir également chapitre I.5.2 ci-dessus).

II L'ENQUÊTE

1 Introduction: objectifs, choix méthodologiques, questions de recherche et procédure

1.1 Objectifs

La recherche présentée dans ce deuxième volet empirique poursuit essentiellement les objectifs suivants. Dans une perspective orientée vers la recherche et la théorisation de la bilittératie, il s'agira de contribuer à la description des processus d'acquisition de la double littératie chez des enfants bilingues, et plus particulièrement de la capacité à produire un texte monologal de manière autonome dans leurs différentes langues, capacité reconnue comme étant primordiale dans une littératie adaptée aux besoins de notre société axée sur les échanges d'information. Ces processus d'acquisition sont encore mal compris de nos jours, tant au niveau langagier et discursif qu'au niveau des pratiques de littératie – à la fois scolaires et familiales – desquelles émanent ces capacités; et comme le soutient un nombre croissant de chercheurs, ces pratiques ne peuvent être comprises en dehors des conditions socio-politiques dans lesquelles elles s'insèrent.

Dans une perspective davantage orientée vers les pratiques éducationnelles, toute précaution gardée au vu du caractère ponctuel des observations recueillies, les résultats de ce volet seront complétés dans le troisième volet (conclusions et perspectives) par quelques pistes de réflexion relatives aux développements et encouragements possibles de la bilittératie.

1.2 Choix méthodologiques

La présente recherche sur l'acquisition non guidée de la double littératie est centrée sur une analyse détaillée de la production narrative, écrite et orale, chez des enfants bilingues, dans les différentes variétés de leur répertoire. Comme nous l'avons constaté dans la partie théorique, afin de comprendre la construction des capacités discursives chez les bilingues, il est nécessaire de prendre en compte la totalité des langues de leur répertoire. La cohésion référentielle et la connexion par organisateurs textuels sont reconnues comme des composantes fondamentales de la capacité à rédiger de manière autonome un texte monologal, capacité qui nécessite de se libérer des contraintes du contexte situationnel immédiat et du *feedback* permanent des partenaires de la communication auquel les enfants sont habitués dans leur environnement quotidien. L'analyse de la cohésion référentielle nous renseigne sur la capacité des enfants à représenter les contenus d'une histoire et à prendre le langage comme son propre contexte. Les organisateurs textuels et connecteurs montrent dans quelle mesure les enfants sont capables de planifier un texte, d'établir des relations hiérarchiques entre les éléments du contenu et de les condenser. Comme ces capacités ne sont pas liées intrinsèquement à un médium, nous avons choisi de les aborder à la fois à l'écrit et à l'oral, d'autant plus que cela nous permettra de relier nos résultats à la recherche sur la cohésion

référentielle, plus élaborée dans le domaine du récit oral. Le développement de la cohésion et de la connexion se caractérise à la fois par des constantes développementales, universelles pour toutes les langues et permettant une comparaison directe et statistique à travers les différentes langues (cf. ci-dessus). Simultanément, les langues présentent des divergences typologiques. Celles-ci constituent à la fois l'un des défis majeurs d'une analyse comparative et l'un des indices les plus précieux du développement en cours, puisqu'elles montrent si le traitement de chaque langue se fait de manière indépendante ou interdépendante. Si nous avons choisi de nous concentrer avant tout sur l'analyse comparative des textes des enfants bilingues, une confrontation ponctuelle aux récits d'un groupe de contrôle monolingue s'est avérée indispensable à cet égard.

La production autonome des textes monologiques n'est qu'une facette de la littératie, considérée toutefois comme fondamentale de la littératie à l'ère des échanges d'information. Le genre de production narrative que nous préconisons dans cette enquête compte d'ailleurs parmi les activités discursives les plus solidement analysées dans la recherche développementale chez les enfants après 3 ans. Le récit d'après des images dans une condition expérimentale constitue un événement de littératie propre à une pratique scientifique, mais il a une certaine validité écologique dans la mesure où il fait également partie des pratiques de littératie scolaires et familiales courantes. Rejoignant la théorie des apprentissages sociaux de L.S. Vygotsky, les recherches dans le cadre des *New Literacy Studies* nous ont rendu attentifs au fait que l'apprentissage des pratiques de littératie scolaire a lieu bien avant l'école, notamment dans le cadre des interactions en famille (par exemple des histoires lues ou racontées aux enfants à l'heure du coucher). Aussi, les activités et capacités langagières sous analyse doivent-elles être replacées dans le contexte des pratiques familiales, ou du moins des renseignements sur ces pratiques, et des attitudes envers celles-ci, d'autant plus que nous nous intéressons plus particulièrement à ce qui advient à la littératie dans la langue non scolarisée. Il faut notamment tenter de comprendre dans quelle mesure l'apprentissage de la littératie familiale obéit à des processus guidés ou non guidés, et plus précisément, quelle forme peuvent prendre les dispositifs éducationnels des parents. Accorder une importance primordiale à l'individu dans son entourage permet de déterminer les ressources linguistiques dont l'enfant dispose, mais aussi de distinguer la manière dont les produits écrits sont traités dans chaque langue, de voir comment la capacité d'écrire est valorisée dans chaque langue et d'en cerner les conséquences. Une autre question primordiale est évidemment de savoir quels sont les points de rencontre entre littératie scolaire et littératie familiale, ou, en d'autres termes, quelles ressources langagières les enfants amènent à l'école et comment elles y sont accueillies. Tout phénomène de bilinguisme et de littératie – et donc aussi les capacités de production textuelle d'un groupe d'enfants bilingues – doit en effet être situé non seulement dans l'entourage immédiat de l'enfant (dans la famille nucléaire), mais également dans le contexte des réseaux familiaux, dans celui de la communauté d'origine et d'accueil, ce qui inclut l'arrière-plan juridique, politique et culturel des langues en question.

Conformément à ces orientations théoriques, une méthodologie composite, d'ailleurs de plus en plus pratiquée par des recherches sur le bilinguisme et la bilittératie, a été appliquée. Cette méthodologie intègre a) un dispositif expérimental consistant faire produire des textes dans une situation stabilisée, b) une dimension ethnographique, l'enquête par questionnaire et des interviews semi-directifs, faisant appel aux représentations et aux attitudes des familles ainsi que c) un recours

à des données démo-linguistiques permettant de caractériser la situation globale dans laquelle s'inscrivent capacités, pratiques et représentations. Au vu de la complexité de ce dispositif, un nombre relativement petit de participants (40 enfants), d'une seule tranche d'âge (9-10 ans) a été sélectionné.

1.3 Questions de recherche

Les questions de recherche abordées dans ce travail ont trait à trois dimensions: celle des textes, celle des pratiques et des représentations sociales ainsi que celle du contexte sociétal.

1) *Les textes*: dans quelle mesure des enfants bilingues, scolarisés uniquement dans leur langue scolaire, acquièrent-ils une *littératie* et notamment des capacités à produire des textes dans leur langue familiale, non-scolaire? Quel est le rapport entre leurs capacités de production textuelle, monologique et autonome, en langue familiale et en langue scolaire?

– Les enfants bilingues utilisent-ils des procédures semblables dans leurs différentes langues et les deux modes (oral et écrit), même en l'absence de scolarisation systématique dans une des langues? Trouve-t-on les traces d'une *interdépendance*? Leurs textes produits sont-ils par exemple aussi longs dans l'une que dans l'autre langue? A l'oral comme à l'écrit? Font-ils un usage similaire des formes référentielles (p. ex. formes nominales ou pronominales pour l'introduction, le maintien et la réintroduction des personnages dans le récit) ou des organisateurs textuels (p. ex. organisateurs linéaires vs hiérarchisants) dans les différents langues et modes?

– Observe-t-on au contraire des *décalages* entre les différentes versions, par exemple du fait que les enfants contrôlent mieux leur production dans l'une ou dans l'autre langue, dans l'un ou l'autre mode de production (écrit ou oral)?

– Dans quelle mesure des différences translinguistiques se manifestent-elles dans les données (p. ex. les *pronoms zéro*)? Observe-t-on des traces d'un *transfert* de connaissances ou, au contraire, des manifestations de l'*indépendance* des moyens discursifs divergents selon les différentes langues?

2) *Pratiques de littératie – représentations et attitudes*: quelles sont les pratiques de littératie familiales en langue d'origine et en langue scolaire (d'accueil) d'un enfant bilingue scolarisé en langue d'accueil seulement?

– Quelles sont les représentations des parents et des enfants à propos de la littératie en langue familiale et en langue scolaire? Quelles sont, selon les renseignements des parents, les pratiques de littératie en langue familiale et en langue scolaire en usage au foyer? Quelles sont les attitudes des parents et des enfants envers ces pratiques?

– Peut-on détecter des facteurs d'influence au niveau de ces pratiques, représentations et attitudes, corrélés avec la capacité de produire des textes monologiques – en ce qui concerne

notamment la longueur des textes, l'établissement de la cohésion, l'usage d'organiseurs textuels?

3) *Contexte sociétal*: Quelles différences peut-on observer entre la bilittératie des enfants élevés dans deux contextes différents: enfant de parents germanophones en Suisse romande et des enfants de parents francophones en Suisse alémanique?

– Langues nationales, l'allemand et le français sont bien des langues à valeur symbolique élevée dans le contexte suisse. Toutefois, quelques différences saillantes caractérisent les deux situations d'acquisition, dont on n'évoquera ici que les plus évidentes: d'une part, la situation de la *diglossie* dialecte – allemand standard se pose différemment: pour les enfants grandissant en Suisse alémanique, la diglossie fait partie de la culture environnante officielle, pour les enfants grandissant en Suisse romande, elle est reléguée avant tout dans le cadre familial. D'autre part, d'un point de vue démographique, le statut du français, langue minoritaire face à l'allemand parlé par la majorité de la population suisse.

– Peut-on identifier des différences entre enfants de parents germanophones en Suisse romande et enfants de parents francophones en Suisse alémanique, tant au niveau de la capacité à produire des textes monologiques dans les différentes variétés de leur répertoire, qu'à celui des pratiques langagières et de la littératie? Et quelles sont leurs attitudes envers celles-ci?

– Les bilingues des parents germanophones grandissant en Suisse romande sont-ils défavorisés par rapport aux enfants de parents francophones grandissant en Suisse alémanique du fait de la distance entre la langue écrite et celle utilisée dans la communication de tous les jours?

1.4 Procédure

Pour répondre à ces questions, je me tournerai dans un premier temps vers les contextes. Contexte sociétal d'abord: je commencerai par aborder le contexte démolinguistique suisse, puis la question des relations entre Suisse romande et Suisse alémanique, celle du champ de tension dialecte / langue standard en suisse alémanique, et enfin, plus spécifiquement celle des enfants de migrants francophones et germanophones en Suisse romande et en Suisse alémanique. Contexte familial ensuite: je présenterai les enfants ayant participé à cette étude et les résultats de l'enquête par questionnaire portant sur les pratiques langagières et de littératie des enfants bilingues et de leurs parents.

Dans un second temps, j'aborderai les textes produits par les enfants: j'exposerai d'abord le dispositif expérimental, les conditions du recueil des données textuelles ainsi que le traitement des données linguistiques. Ensuite, je présenterai de manière détaillée les résultats des analyses quantitatives: longueur des textes et calcul du taux de subordonnées, cohésion (introduction des référents animés et établissement de la référence au personnage principal) et connexion par organisateurs. Ces analyses seront suivies par l'établissement de quelques corrélations statistiques entre données sociolinguistiques et données linguistiques. Une approche qualitative des textes d'un enfant ainsi que de sa biographie linguistique permettront d'approfondir certains aspects de l'analyse quantitative.

Pour conclure, les résultats sont rappelés et discutés dans une brève synthèse qui débouchera sur des perspectives d'ordre scientifique d'une part et d'ordre plus pratique de l'autre.

2 Le contexte sociétal de la bilittératie: la situation linguistique suisse

2.1 Quelques données démo-linguistiques

La présente enquête sur la littératie chez des enfants bilingues francophones et germanophones se situe dans le contexte linguistique et culturel de la Suisse, pays officiellement quadrilingue. Les germanophones et les francophones en constituent les deux communautés linguistiques les plus importantes, les premiers étant toutefois trois fois plus nombreux que les seconds: lors du recensement fédéral de 1990¹¹⁴, sur une population totale de 6 873 687 personnes 63.6% indiquaient l'allemand comme leur langue principale et 19.2% le français¹¹⁵. La situation linguistique des germanophones en Suisse est caractérisée par la *diglossie médiale*¹¹⁶: 93.3% d'entre eux indiquent qu'ils s'expriment en dialecte dans la vie de tous les jours; 66.4% affirment ne jamais parler l'allemand standard¹¹⁷, variété officielle et scolaire, qui est utilisée avant tout dans la communication écrite; je reviendrai plus loin sur la répartition fonctionnelle de ces deux variétés.

Les relations entre les quatre langues nationales sont régies par le principe de territorialité, ancré depuis peu de temps dans la Constitution fédérale (article 70, §2) qui délègue aux Cantons de « veiller à la répartition traditionnelle des langues¹¹⁸ ». De fait, cela signifie qu'une seule langue, en général celle qui est traditionnellement parlée par le plus grand nombre de personnes dans un territoire donné, est obligatoirement utilisée dans les domaines de la vie officielle, notamment en ce qui concerne l'école publique, la communication avec les instances de l'état (au niveau cantonal) et la juridiction¹¹⁹. Ce principe a pour but de garantir le maintien des frontières linguistiques et, par là, l'équilibre linguistique du pays. Aussi n'est-il guère étonnant que 93.6 % des francophones en Suisse habitent en terrain officiellement francophone et 96.9% des germanophones en terrain germanophone¹²⁰. Les données du recensement fédéral de 1990 montrent cependant que les territoires linguistiques sont loin d'être homogènes: 22.9% des personnes en Suisse romande¹²¹

¹¹⁴ Au moment où ce chapitre a été rédigé, les chiffres du dernier recensement fédéral de l'an 2000 n'étaient pas encore disponibles. Les renseignements rapportés dans ce qui suit se basent sur Lüdi & Werlen (éds, 1997). Pour ne pas encombrer outre mesure la lecture du texte, les indications bibliographiques précises se rapportant à ce volume seront reportées dans les notes en bas de page.

¹¹⁵ Les pourcentages des deux autres langues officielles se montent à 7.6% pour l'italien et à 0.6% pour le romanche. Les locuteurs de langues autres que les langues nationales, telles que par exemple le turc, l'anglais ou les langues slaves constituent 8.9% de la population suisse (cf. Lüdi & Werlen 1997, 29). Pour des raisons de lisibilité, les références concernant les chiffres du recensement fédéral, tirées en grande partie de l'ouvrage cité, sont données dans les notes en bas de page.

¹¹⁶ Pour plus de détails cf. infra, chap. II.2.3

¹¹⁷ cf. Baker & Prys-Jones 1998, 406.

¹¹⁸ Ce n'est que depuis l'an 2000, depuis l'entrée en fonction de la nouvelle Constitution fédérale que la répartition des langues est mentionnée explicitement; avant cette date, celle-ci relevait du droit de coutume, sauf dans certains cantons (Fribourg, Jura, Berne) où la langue officielle est ancrée dans la loi (cf. Knecht & Py 1997, 1868 s. et Brohy 1992, 52).

¹¹⁹ Pour plus de détails cf. p. ex. Camartin 1985, 263 s. et Niederhauser 1997, 1845 s.

¹²⁰ cf. Lüdi & Quiroga-Blaser 1997, 155.

¹²¹ cf. Lüdi & Quiroga-Blaser 1997, 165.

indiquent une autre langue principale que la langue officielle du territoire; en Suisse alémanique, on trouve 14.3% d'alloglottes¹²².

Dans le cadre de la présente enquête, c'est évidemment la présence ex-territoriale du français et de l'allemand qui attire notre attention: d'après le recensement fédéral de 1990, 100 076 personnes domiciliées en Suisse romande indiquaient l'allemand comme leur langue principale¹²³, constituant ainsi 6.4% du total de la population suisse romande. En Suisse alémanique on trouvait 78 650 personnes de langue principale française, soit 1.6% de la population vivant en territoire suisse alémanique¹²⁴. La densité de la présence des locuteurs de l'autre langue nationale n'est toutefois pas partout la même; dans les régions où habitent la majorité des enfants ayant participé à cette enquête, elle est plutôt élevée: avec 3% de locuteurs de langue française, le canton de Bâle Ville est le canton alémanique le plus francophone; dans le canton de Zurich, on trouve 2% de francophones¹²⁵; dans le canton de Vaud on compte 6.0% de germanophones, dans celui de Neuchâtel 5.2%¹²⁶.

L'usage des langues en famille montre une présence encore plus forte des langues respectives que les renseignements sur la langue principale pourraient le faire croire: ainsi, en Suisse romande, 10.2% des personnes (soit environ 160 000) indiquant au moins une langue familiale utilisaient l'allemand ou le dialecte alémanique en famille; en Suisse alémanique, on trouvait 4.8% (soit par 232 052 personnes) de références du français comme langue familiale¹²⁷. On observe donc un poids proportionnellement plus grand de l'allemand en territoire francophone bien qu'il soit numériquement plus faible que celui du français en territoire alémanique. Les chiffres pour les langues utilisées dans la vie professionnelle donnent cependant une autre vision des choses: dans la vie professionnelle, le français prend une place nettement plus importante en Suisse alémanique, vu que le pourcentage des personnes y indiquant le français dans leur vie professionnelle se monte à 19.2%, alors qu'en Suisse romande les chiffres pour le dialecte (6.2%) et pour l'allemand (11.7%) restent proches, voire en dessous de la fréquence d'usage de la langue familiale¹²⁸.

Dans le cadre du recensement fédéral de 1990, les réponses pour la langue principale et les chiffres pour les langues professionnelles ont été mises en rapport avec le profil socio-économique des personnes concernées. Parmi les francophones en Suisse alémanique et les germanophones en Suisse romande, toutes les couches sont représentées. Mais plus on monte dans l'échelle socio-professionnelle, plus les trois variétés en question sont présentes: de part et d'autre on observe une nette sur-représentation des managers, des professions universitaires, des cadres supérieurs et de professions qualifiées non-manuelles et une sous-représentation des professions manuelles

¹²² cf. Werlen & Wymann 1997, 297.

¹²³ cf. Werlen & Wymann 1997, 118.

¹²⁴ cf. Lüdi & Quiroga-Blaser 1997, 165.

¹²⁵ Lüdi, de Pietro & Quiroga-Blaser 1995, 69

¹²⁶ Werlen & Wymann 1997, 292

¹²⁷ cf. Lüdi & Werlen (éds) 1997, 451. Le chiffre absolu pour le français en Suisse alémanique se trouve dans Lüdi & Quiroga 1997, 331. Le nombre absolu pour l'allemand (allemand et / ou dialecte) manque; il peut être inféré à la base des indications de Werlen & Wymann 1997, 303.

¹²⁸ cf. Lüdi & Werlen (éds) 1997, 451. Le chiffre absolu pour le français en Suisse alémanique est de 448 078 (cf. Lüdi & Quiroga-Blaser 1997, 359), celui pour le dialecte en Suisse romande est de 47 390 et pour l'allemand de 89 314 (cf. Werlen & Wymann, 303).

qualifiées et des travailleurs non qualifiés. Cette constatation amène Werlen & Wymann (1997, 299) et Lüdi & Quiroga-Blaser (1997, 335) à parler d'une *migration d'élite*. L'usage de la langue respective comme langue de travail suit le même *pattern*, même si, dans l'ensemble, le dialecte est moins présent dans la vie professionnelle en Suisse romande. Ainsi, l'allemand standard et plus encore le français peuvent être considérés comme deux langues possédant une valeur forte sur le « marché linguistique ». Cette idée est étayée par une étude effectuée par Grin (1999) prouvant que, du moins en ce qui concerne la population masculine en Suisse romande et en Suisse alémanique, la maîtrise du français et de l'allemand hors territoire entraîne une augmentation du salaire de plus de 10% (op. cit., 13).

Si la valeur sur le marché de l'allemand et du français et le profil économique des francophones et des germanophones dans le territoire de l'autre se ressemblent, il ne faut pas perdre de vue les différences apparues précédemment: au niveau suisse, les francophones constituent une minorité face aux germanophones et la présence de personnes germanophones en territoire francophone est plus importante que l'inverse. D'autre part, le français – langue minoritaire – occupe une position plus forte dans la vie professionnelle en suisse alémanique que l'inverse. Une tendance similaire se dessine dans les réponses au recensement fédéral à partir desquelles on peut inférer sur le comportement migratoire des francophones et des germanophones: parmi les francophones en Suisse alémanique on trouve plus de personnes monolingues (23%) que parmi les germanophones en Suisse romande (14%), les personnes n'indiquant aucune langue professionnelle et familiale autre que leur langue principale étant considérés comme des monolingues¹²⁹. De même, les comportements en famille, endroit sensible pour l'ouverture à la culture d'accueil ou la préservation de la culture d'origine (cf. Lüdi & Py 2002, 47), divergent. En région francophone, 66.4% des Suisses avec l'allemand comme langue principale affirment également parler le français dans le cadre familial¹³⁰. En Suisse alémanique, 48.3% des Suisses avec comme langue principale le français notent qu'ils communiquent également en dialecte Suisse alémanique dont 13% également l'allemand standard¹³¹; pour les francophones étrangers domiciliés en Suisse allemande, la tendance à la pratique unilingue en milieu familial est plus forte: seuls 20.6% indiquent qu'ils parlent également le dialecte suisse alémanique et 17.0% utilisent également l'allemand standard en famille.

Ces différences posent de façon particulièrement saillante le problème – évoqué par de nombreux auteurs – du comportement linguistique divergent des migrants germanophones et francophones: les premiers s'assimileraient plus facilement et plus vite en territoire francophone que les seconds en territoire germanophone. (cf. Kolde & Näf 1996, 389; Niederhauser 1997, 1845; Brohy 1991, 290; Py 1995, 125 et 129). Deux facteurs principaux sont généralement invoqués en guise d'explication: la situation diglossique en Suisse alémanique d'une part et la relation de minorité à majorité d'autre part.

En effet, comme l'affirment notamment Kolde & Näf (1996, 389 et 393), l'usage des deux variétés – le dialecte pour la communication de tous les jours et l'allemand standard pour la

¹²⁹ cf. Franceschini 1997, 546 et 549.

¹³⁰ cf. Lüdi & Quiroga-Blaser 1997, 176.

¹³¹ cf. Werlen & Wymann 1997, 125 s.

communication écrite et de rares situations formelles – crée des conditions particulièrement exigeantes pour les migrants francophones. D'autre part, on peut faire l'hypothèse que la diglossie faciliterait l'assimilation pour les migrants alémaniques du fait qu'ils sont habitués à s'adapter linguistiquement dans le contact avec des non dialectophones (cf. Niederhauser 1997, 1846, s'appuyant sur Haas 1988). Kolde & Näf (1996, 405) considèrent également la diglossie comme un élément d'explication de la position forte du français dans la vie professionnelle, car elle affaiblirait la position de l'allemand par rapport au français, langue unique des Suisses romands, langue dont le prestige dépasserait en plus celui de l'allemand au niveau international. De plus, en raison de leur position minoritaire, les Suisses romands auraient tendance à cultiver un mécanisme de défense de leur langue et de leur culture face au groupe linguistique dominant. Cela conduirait, d'une part, à une pression à l'assimilation plus forte envers les migrants et, d'autre part, à un comportement linguistique plus conservateur lorsqu'ils se trouvent eux-mêmes en situation de migration (cf. p. ex. Knecht & Py 1997, p. 1865).

J'approfondirai par la suite ces deux champs de tension – Suisse romande / Suisse alémanique et dialecte / allemand standard, dans la mesure où elles nous aideront à mieux comprendre le contexte sociétal dans lesquels grandissent les deux groupes d'enfants bilingues et qui président à leur entrée dans la littérature.

2.2 A propos des relations entre Suisse romande et Suisse alémanique

Il ne peut pas s'agir ici d'analyser en profondeur les relations entre les deux régions linguistiques ni de démêler le réseau intriqué des différences culturelles, historiques, économiques et linguistiques. Dans le cadre de ce travail je m'intéresse principalement aux discours tenant à la relation entre minorité et majorité ainsi qu'à ceux touchant à la situation diglossique de la majorité alémanique dans la mesure où ils sont susceptibles de véhiculer des *représentations sociales* dont on peut supposer qu'elles influent également sur les choix linguistiques et les stratégies éducationnelles de parents en situation de migration.

La coexistence des régions linguistiques germanophone et francophone est caractérisée par une paix linguistique relative. Comme l'affirme notamment Schmid (1994, 297 s.), plusieurs facteurs concourent à la préservation de l'équilibre relationnel entre les deux régions. Cet équilibre est maintenu par des réglementations politiques comme le statut juridique égal des langues (depuis 1848, le français est reconnu comme langue officielle au même titre que l'allemand). D'autre part, les causes de déséquilibre potentiel sont relativisées par des clivages historiques ou structurels qui font ressortir l'hétérogénéité propre à chaque groupe linguistique. Ainsi, les rivalités historiques entre les cantons, la diversité et la concurrence entre les dialectes suisses alémaniques ainsi que le jeu des rapports de solidarités qui ne recoupent pas forcément les frontières linguistiques, l'organisation nationale des partis politiques sont autant de facteurs relativisants. De même, la différence de prestige international des langues (dialecte alémanique vs français) fortifie la position de la minorité francophone vis-à-vis de la majorité germanophone, laquelle communique majoritairement dans un dialecte à étendue régionale limitée. Comme le font observer Kolde & Näf

(1996, 404), les francophones constituent une minorité forte, avec une vie culturelle autonome et vivante (presse, théâtre, cinéma, édition, etc.), comparable à la Suisse alémanique, et avec un haut niveau d'éducation supérieure (trois universités et une école polytechnique francophones ainsi qu'une université bilingue à côté de quatre universités et une école polytechnique en Suisse alémanique).

L'entente entre les régions linguistiques est cependant traversée de zones de conflit. On constate notamment un déséquilibre croissant au niveau du pouvoir décisionnel économique, fortement dominé par les alémaniques, qui se concentre dans le triangle Zurich – Berne – Bâle; presque tous les auteurs soulignent le poids des entreprises alémaniques qui contrôlent des entreprises en Suisse romande sont nettement plus nombreuses que le cas inverse (cf. Schmid 1994, 307 et 310, Kolde & Näf 1996, 404, et Büchi 2000, 297). Mais selon ces auteurs, il s'agit là de différences de type centre-périphérie qui touchent également d'autres régions moins centrales de la Suisse et qui ne peuvent être projetées aussi facilement sur les clivages linguistiques. Il n'en reste pas moins, comme le dit Schmid (1994, 308), que cette prédominance crée une impression de colonisation alémanique, s'exprimant notamment dans le fait que les Suisses romands, désireux de progresser dans la hiérarchie politique ou économique, sont obligés de s'orienter fortement vers la majorité alémanique. La répartition proportionnelle des langues au sein du gouvernement fédéral est une autre zone sensible. Elle est généralement observée de façon stricte en ce qui concerne les postes de pointe (cf. Kolde & Näf 1996, 396). Mais la sous-représentation des francophones au sein de l'administration fédérale à Berne constitue un problème qui suscite la critique permanente des Suisses romands; il en est de même pour la rédaction des textes législatifs fédéraux où l'allemand domine largement – les textes étant souvent traduits ultérieurement dans les autres langues nationales (cf. Schmid 1994, 309 et Niederhauser 1997, 1846).

Le discours qui véhicule des représentations et des stéréotypes de la relation entre les deux régions linguistiques traduit et contribue probablement aussi à créer un sentiment d'infériorité ressenti par les Suisses romands face à la majorité germanophone; il trouve notamment son expression dans les articles de presse, accusant les Alémaniques d'un comportement hégémonique et d'un manque de respect face à leurs besoins. Exemple de sensibilité différente entre Suisses romands et alémaniques: la question des langues nationales dans le cadre de l'enseignement obligatoire. La décision d'introduire l'anglais précoce à l'école primaire, avant même l'apprentissage d'une deuxième langue nationale – prise de façon indépendante par les gouvernements de certains cantons suisses alémaniques (notamment Zurich) – est ressentie comme un manque de respect, voire comme « une gifle » pour la minorité francophone¹³². On peut mentionner dans ce contexte, avec Knecht & Py (1997, 1865) et Perregaux (1994, 21), que le principe de territorialité est généralement plus défendu par la minorité, d'où également l'opposition aux projets d'éducation bilingue.

Un stéréotype bien établi du discours suisse romand, discuté par de nombreux auteurs, consiste dans l'idée de la nécessité de défendre leur culture contre une germanisation progressive (cf. Knecht 1979 et 1985, Manno 1999, Brohy 1992, 79 s. et Löffler 1997). L'influence de l'allemand

¹³² cf. Perregaux 1998, cf. aussi Franceschini 1995 pour une discussion des voix polémiques se faisant entendre dans nombre d'articles de la presse suisse romande à propos d'un vote du canton de Zurich sur cette même question en 1988.

sur le français en Suisse romande est incontestée, mais elle est bien moindre que dans le sens inverse – conséquence du prestige mondial dont jouissait la culture française entre le XVII^e et le début du XX^e siècle. Par ailleurs de nombreux régionalismes perçus comme des germanismes ne sont pas dus à l'influence de l'allemand, mais à celle du substrat du patois. Un bel exemple de l'attitude de défense contre les influences de l'allemand est donné par les résultats d'une enquête auprès d'un groupe de locuteurs suisses romands à Neuchâtel et à Bâle. Confrontés à la tâche d'évaluer l'acceptabilité d'expressions régionales, ils les jugeaient moins acceptables lorsqu'ils les percevaient comme des germanismes que lorsqu'ils les percevaient comme des régionalismes; Py remarque que « l'identification d'un item non standard comme germanisme entraîne une plus grande sévérité à son égard (Py 1995, 130)¹³³.

Le souci de la « pureté » de la langue française peut aussi être mis sur le compte d'une tendance au purisme linguistique typique pour la culture francophone (il suffit de se rappeler les campagnes françaises contre le « franglais »), empreinte d'une longue tradition d'instances normatives telles que l'Académie Française et d'une très forte codification de la langue, mise pendant plusieurs siècles au service de l'unification politique de la France par un état centraliste. C'est dans ce même contexte culturel qu'il faut situer une autre idée, fort répandue, à savoir que les dialectes alémaniques sont des idiomes déchus, dépourvus de grammaire et que les Suisses alémaniques sont « un peuple sans langue¹³⁴ » (cf. Lüdi 1992, 5 et Niederhauser 1997, 1843). Reposant en grande partie sur les présupposés d'une culture qui se réfère à celle de l'Etat français postulant l'égalitarisme en matière des langues à la suite des événements de Révolution et qui a presque entièrement abandonné sa tradition dialectale, l'incompréhension des francophones face à la situation diglossique ne peut qu'être totale (cf. Settekorn 1988 et Brohy 1992, 99s.). En effet, l'histoire de la langue allemande se distingue radicalement de celle du français. L'allemand moderne ne s'est pas développé à partir d'une langue attachée à un territoire précis. L'histoire de sa standardisation est liée au mouvement religieux de la Réforme – les traductions de la Bible par Luther, diffusées massivement en territoire germanophone grâce à l'invention de l'imprimerie – et des évolutions socio-économiques complexes (cf. Polenz 1991, 271s.). En conséquence, l'allemand connaît de nos jours une norme à tendance polycentrique et dans certaines régions, les dialectes ont survécu¹³⁵. La situation linguistique suisse alémanique, où la communication orale se déroule à peu d'exceptions près en dialecte, alors que la langue officielle et écrite est l'allemand standard, et où il n'y a pas de *continuum* allemand-dialecte, est cependant unique dans l'espace linguistique germanique (je traiterai plus en détail la répartition fonctionnelle entre allemand et dialecte au chapitre suivant). Pour les Suisses alémaniques, le dialecte est un signe d'appartenance ethnique fort, voire un symbole national et il possède une grande valeur symbolique; il constitue pour ainsi dire une des bases de leur identité personnelle et de groupe (cf. p. ex. Kolde 1981, 65; Löffler 1997, 1856). Les Suisses alémaniques apparaissent moins orientés vers un contexte culturel allemand que les francophones qui, eux, ont plutôt conscience de faire partie d'un espace culturel large.

¹³³ Un exemple d'item à évaluer: « on a personne vu ». Il faut noter que cette construction, assez fréquente dans le langage familier dans certaines régions, provient très probablement du patois « y eì nyon you » cf. Knecht 1985, 161.

¹³⁴ C'est le titre d'une chronique parue récemment dans un quotidien romand, écrite notamment par un journaliste suisse alémanique... (Le Temps du 30 août 2001).

¹³⁵ Pour plus de détails cf. Haas 2000, 127s.

Du point de vue de la communication inter-ethnique, le comportement linguistique des Suisses alémaniques crée des tensions et des difficultés considérables. Pour les Suisses romands, qui acquièrent l'allemand standard à l'école, la réalité du dialecte qui les attend au moment de franchir la frontière linguistique, est un sujet de frustration continuuel et un facteur de difficulté supplémentaire en situation de migration, d'autant plus qu'il existe de nombreuses variantes dialectales passablement divergentes. La majorité alémanique est peu consciente de ces difficultés (et souvent ne s'en soucie guère).

2.3 Dialecte et allemand standard en Suisse alémanique: la situation diglossique

Pour décrire la situation linguistique Suisse alémanique, les sociolinguistes ont généralement recours à la notion de *diglossie* que j'utiliserai ici dans un sens proche de la définition fergusonienne (cf. supra) d'un bilinguisme sociétal, caractérisé par l'usage complémentaire de deux variétés par les membres d'une communauté langagière. Je mettrai en évidence les aspects suivants de cette complémentarité, aspects qui me semblent essentiels à la compréhension de la situation d'apprentissage des enfants suisses alémaniques:

- la répartition fonctionnelle des deux variétés au sein de la société;
- les représentations et les attitudes des locuteurs envers le dialecte et le standard telles qu'elles se dégagent de la littérature de recherche;
- les relations structurales entre l'allemand standard et de dialecte: deux langues ou deux variantes d'une même langue?
- les conditions de l'acquisition scolaire et préscolaire de l'allemand standard par les enfants dialectophones¹³⁶.

2.3.1 Une répartition fonctionnelle en mouvement

Très schématiquement, on peut affirmer que dans la pratique de communication quotidienne les suisses alémaniques utilisent les dialectes¹³⁷ pour s'exprimer oralement, alors qu'ils emploient l'allemand standard pour lire, pour écrire et pour écouter les médias audio-visuels. C'est l'idée de base du concept de la *diglossie médiale*, développée par Kolde (1981, 68), largement approuvée dans la littérature scientifique et pédagogique. Le concept de diglossie médiale exprime que le médium est le principal facteur déterminant le choix de la variété. En effet, l'allemand standard,

¹³⁶ Pour une discussion approfondie de la situation diglossique liée à la problématique de l'apprentissage de l'allemand standard cf. Häcki Buhofer & Burger 1998 et Schmidlin 1999, 48-67.

¹³⁷ Si, par la suite, j'aurai recours au terme de Schwytzerdütsch (au singulier), il s'agira d'une simplification heuristique, étant donné que les dialectes ne forment pas une unité. Selon les régions, on observe par exemple des différences au niveau phonologique (construire = *baue*, *boue*, *buue*), morphologique (ils font = *si mache* / *si mached* / *si machend*) et lexical (*pré* = *Wiise* ou *Matte*; pour plus de détails cf. Haas 2000).

langue officielle et nationale, couvre la majeure partie des besoins de la communication écrite, notamment la correspondance officielle et en grande partie la correspondance privée ainsi que la presse, le discours scientifique, la tradition scolaire et littéraire. Le choix du médium n'est toutefois pas décisif à cent pour cent, car on trouve aussi des formes de dialecte écrit (cf. Werlen 1998, 23 et 28 s.). Ces formes sont plutôt marginales dans l'espace public pour tout ce qui est du ressort de l'imprimerie, l'orthographe n'étant pas standardisée, mais il existe une tradition centenaire de littérature dialectale et, depuis la fin des années soixante, le dialecte est utilisé dans la publicité ainsi que dans la presse locale, surtout dans les pages des « communications personnelles ». Dans l'espace privé, le dialecte connaît une importance croissante pour la correspondance (cartes postales, avant tout chez les adolescents et les jeunes adultes). Notons également que depuis plus récemment, on assiste au développement d'une culture dialectale sur internet (les *chatgroups*)¹³⁸.

Dans le domaine de l'oralité, le dialecte tend virtuellement à assurer toutes les fonctions communicatives orales au sein de la communauté dialectophone, l'usage de l'allemand standard occupant une place restreinte. En règle générale, les suisses alémaniques ne parlent qu'en dialecte entre eux. Le choix de la variété dialectale n'est pas contraint par des critères de stratification sociale, ni par des questions de contenus: du manœuvre à la directrice, de la vendeuse au professeur universitaire, tous les dialectophones communiquent en dialecte entre eux, et ceci indépendamment du fait qu'il s'agisse d'une conversation entre amis, d'un entretien professionnel ou d'une discussion sur la physique nucléaire (cf. notamment Löffler 1997, 1856; Lüdi 1990, 311). Comme le notent Sieber & Sitta (1986, 16), contrairement à certaines régions d'Allemagne et d'Autriche, on observe une séparation stricte entre allemand standard et dialecte, les Suisses ne connaissant pas de *continuum* allemand-dialecte¹³⁹. L'usage actif de l'allemand standard oral par des dialectophones se limite à de rares situations, telles que la communication avec des non-dialectophones, et à certains contextes institutionnels et professionnels. Depuis les années 1960, ces domaines traditionnels de l'oral standard sont en recul constant (Werlen 1998, 23): dans les églises, dans les écoles et même dans les universités ainsi que dans les médias audiovisuels, le dialecte est de plus en plus répandu. Du côté de la réception avec la présence massive des chaînes allemandes dans les médias audio-visuels, l'allemand est cependant aussi renforcé (cf. *ibid.* et également Haas 2000, 87).

La « vague dialectale » (« Mundartwelle »), comme on intitule souvent le mouvement d'expansion du dialecte écrit dans le domaine privé et du dialecte oral dans certains domaines officiels naguère réservés à l'allemand standard est un phénomène complexe difficilement explicable. Selon Haas (2000, 86 s., s'appuyant sur Eggers 1986), elle est à mettre en relation avec un mouvement de changement de style global, observable dans toutes les sociétés modernes, de déplacement progressif de registres familiers dans des discours - oraux et écrits - traditionnellement plus formels. Ce mouvement, allant de pair avec une « démocratisation » de la société, conduirait nécessairement dans le contexte Suisse alémanique à un usage privilégié du dialecte.

¹³⁸ Comme le montre un article récent dans la *Neue Zürcher Zeitung* (NZZ, n° 196, 26 août 2001, p. 97). Ce développement semble tout à fait logique, étant donné le caractère de « langue de proximité » du courrier électronique.

¹³⁹ Pour un aperçu historique de cette séparation, inexistante encore au XIX^e siècle, cf. Haas 2000, 83.

2.3.2 Représentations et attitudes

L'importance croissante du dialecte suscite des réactions de différentes natures. D'aucuns y voient une affirmation de la propre identité culturelle et un mécanisme de défense sain contre la mondialisation et une américanisation progressive¹⁴⁰; d'autres craignent un repli sur soi, voire une poussée isolationniste de la culture suisse alémanique avec des effets d'aliénation à la fois envers l'intérieur (face aux compatriotes alloglottes) et envers l'extérieur¹⁴¹.

Pour de nombreux dialectophones, les attitudes négatives envers l'interaction orale en allemand sont très répandues. Alors que la lecture et l'écriture en l'allemand standard écrit sont ressenties comme une nécessité et que du côté de la réception, la langue standard n'est pas perçue comme problématique¹⁴², les dialectophones se sentent mal à l'aise lorsqu'il doivent parler cette langue (cf. notamment Sieber & Sitta 1986, 32; Häcki Buhofer & Burger 1998, 10 et Werlen 1998). Ce malaise peut être expliqué d'un côté par un manque de pratique et de routine, de l'autre côté par le fait que l'allemand standard pratiqué en Suisse est à priori une langue très fortement orientée vers l'écrit. Pour renouer avec le modèle de Koch & Oesterreicher (1990), présenté plus haut, les dialectophones cultivent la représentation d'une langue de la « distance » dont l'allemand standard porterait toutes les caractéristiques, notamment celles d'un discours planifié, normé, public, émotionnellement peu impliqué. Par conséquent, les alémaniques, ne disposant pas d'un registre informel en allemand standard, associent seul le dialecte à la langue de la proximité – spontanée, libre, privée, émotionnelle (cf. Sieber & Sitta 1986, 30; Lüdi 1990, 311; Schmidlin 1999, 53 et Haas 2000, 106). Peu conscients de ces faits, beaucoup d'alémaniques ont un sentiment d'insécurité linguistique face à l'allemand si fort que nombre d'entre eux n'hésiteraient pas à dire qu'il s'agit d'une langue étrangère, idée contre laquelle Sieber & Sitta (1986, 33) s'opposent fermement.

2.3.3 Deux langues ou deux variantes d'une même langue?

La question de savoir si l'allemand standard et le Schwyizerdütsch sont deux langues distinctes ou de deux variantes d'une même langue est controversée. Elle est évidemment capitale dans le contexte de l'acquisition de la littératie en milieu suisse alémanique, notamment pour les enfants des parents alémaniques grandissant en Suisse romande qui n'ont aucun soutien scolaire dans la variété standard. Selon Werlen (1998, 24), c'est en appliquant les trois critères suivants – qui n'ont pas, jusqu'à ce jour, fait l'objet d'une vérification empirique suffisamment approfondie – qu'on pourrait se rapprocher d'une réponse:

¹⁴⁰ cf. l'article déjà cité de la NZZ, n°196, 26 août 2001.

¹⁴¹ cf. Oesch-Serra 1995, 149s., citant « Le quadrilinguisme en Suisse », connu aussi sous le nom de « rapport Saladin », rapport établi par une commission mandatée par la Confédération en vue de la révision de l'article 116 de la Constitution fédérale.

¹⁴² Notons toutefois que les locuteurs allemands originaire d'Allemagne ne jouissent d'aucune considération spéciale, au contraire même (à l'exception de personnes très haut placées dans la hiérarchie sociale), cf. Löffler 1997, 1857.

- la distance structurelle entre les deux variétés (« sprachstruktureller Abstand »),
- la compréhensibilité mutuelle entre locuteurs du dialecte et de l'allemand standard (« gegenseitige Verständlichkeit ») et, enfin,
- le potentiel du dialecte d'assurer l'intégralité des besoins communicatifs de la communauté dialectophone (« funktionale Vollständigkeit »).

En commençant par le dernier critère, on peut dire qu'il est incontesté que le dialecte alémanique est une variété hautement élaborée, ce qui lui a valu dans la littérature de recherche la désignation de « Ausbaudialekt », ce que l'on pourrait traduire un peu nonchalamment par « dialecte aménageable » (cf. Kloss 1976, cité dans Werlen 1998, 26, cf. aussi Sieber & Sitta 1986, 21). Selon Werlen (ibid.), si on tient compte des possibilités explorées par les médias audiovisuels (contributions dialectales préparées par écrit), on peut même parler d'une « Ausbausprache ». Cette idée est cependant contestée, notamment par Haas (2000, 85):

« zur Ausbausprache allerdings fehlt ihm [dem Dialekt] die wichtigste aller standardsprachlichen Funktionen, nämlich jene der Schriftsprache. »

Quant au critère de la compréhension mutuelle, il n'est pas aisément applicable non plus (cf. Werlen, 1998, 25). Les évidences sont ici apparemment contradictoires: alors qu'on peut partir de l'idée que des locuteurs de l'allemand standard non dialectophones se montrent souvent incapables de comprendre spontanément le dialecte, l'inverse est généralement constaté pour les dialectophones. Il a notamment été démontré que des enfants en début de scolarité primaire, rien que par la consommation de la télévision allemande, font preuve d'une capacité de compréhension considérable de l'allemand standard (cf. Häcki Buhofer et al. 1994)¹⁴³.

Finalement, en ce qui concerne le critère de la distance structurelle, certains auteurs accentuent les différences, alors que d'autres insistent sur les ressemblances (cf. Werlen op. cit., 25s). L'analyse contrastive révèle notamment des différences considérables au niveau de la phonologie, de la morphosyntaxe et du lexique¹⁴⁴. A titre d'exemple, on peut mentionner pour la phonologie un système vocalique considérablement plus riche qu'en allemand standard¹⁴⁵. Au niveau de la morphosyntaxe, on peut mentionner pour le dialecte un système simplifié des marques flexionnelles des noms. En outre, les dialectes possèdent un système temporel simplifié – ils ne connaissent ni l'*imperfekt* (*ich sang -je chantais*), exprimant le passé par le *perfekt* (*ich ha gsunge – j'ai chanté*), ni le *futur* (*ich werde singen – je chanterai*) qu'ils rendent par le présent, souvent accompagné d'un adverbe temporel (*ich singe morn – je chante demain*). On peut aussi mentionner une tendance vers l'agglutination des déterminants (*clitisation*) qui peuvent subir des

¹⁴³ Ces idées, entre autres, amènent Werlen à parler d'un « bilinguisme asymétrique » pour caractériser l'usage des dialectes et de la variété standard par les suisses alémaniques.

¹⁴⁴ cf. Häcki Buhofer & Burger 1998, 24s.; Schneider 1999, 23s., Haas 2000, 75s. Insistons encore une fois dans ce contexte, sur le fait que « le dialecte suisse alémanique » est une simplification heuristique; les différentes variantes se situent à des distances variables de l'allemand standard (cf. Haas 2000, 75).

¹⁴⁵ Dans certains dialectes on trouve une soixantaine de phonèmes contre une quarantaine en standard (cf. Haas 2000, 75).

transformations morpho-phonologiques: p. ex. *die Frösche* (les grenouilles) en allemand standard devient en dialecte *d'Frösch* ou bien *pFrösch*. Pour l'analyse discursive, l'usage du pronom relatif est également intéressant: les variétés dialectales utilisent en général une seule particule relative invariable (*wo*), alors que l'allemand standard connaît un système complexe de pronoms relatifs variables selon de genre, le nombre et le cas grammatical. *Wo* est en plus une conjonction temporelle, équivalente à l'allemand *als* (quand).

Un grand nombre de structures sont cependant partagées, notamment au niveau de l'ordre des mots: comme l'allemand standard, les dialectes exigent la position finale du verbe dans la subordonnée (SOV) (**won** *er de Frosch gseet* (vs *er gseet de Frosch*) – *als er den Frosch sieht* (vs *er sieht den Frosch*) – *quand il voit la grenouille*). De même, ils exigent la position V2 qui implique la postposition du sujet après l'usage d'un élément adverbial en tête de proposition (**denn** *gseet er de Frosch* – **dann** *sieht er den Frosch* – *puis il voit la grenouille*). Pour le lexique, tout en systématisant les relations entre dialecte et standard, Häcki Buhofer & Burger (1998, 25) proposent trois groupes de lexèmes: des lexèmes *différents* n'existant qu'en dialecte ou qu'en allemand standard: p. ex. le dialectal *gumpe* pour l'allemand *springen* – *sauter*; ensuite, des mots présentant une ressemblance *partielle* permettant de créer des ponts entre le dialecte et le standard (« okkasionelle Ähnlichkeit »): p. ex. le standard *sprechen* – *parler*, correspondant au dialectal *rede*, peut être compris par la ressemblance avec le dialecte *sprooch* (langue); enfin, les lexèmes *communs* qui sont soit complètement identiques (« lexikalische Identität »): p. ex. *Hund* (chien), *Frosch* (grenouille), soit commutables par des lois de transformation phonologique: p. ex. la diphtongaison – monophthongaison (allemand *Eule*, dialectal *Üüle* – *hibou*), plus ou moins régulières (« systematische Ähnlichkeit », Buhofer & Burger 1998, 26). Cette proximité au niveau du vocabulaire a comme conséquence que le dialectophone, par le procédé de l'emprunt lexical et de la transformation phonologique peut à tout moment transférer en dialecte tout son lexique de l'allemand standard, notamment celui qui est nourri par la lecture.

Il est probablement impossible de répondre de façon définitive à la question de savoir si l'allemand et le dialecte sont deux langues différentes, notamment parce que la réponse comportera toujours une composante politique ou subjective (cf. Sieber & Sitta 1986, 33). Häcki Buhofer & Burger (1998, 14), en accentuant plutôt les ressemblances structurelles, proposent de différencier entre le point de vue linguistico-systémique et le point de vue des locuteurs eux-mêmes¹⁴⁶:

« Hinsichtlich ihrer strukturellen Eigenschaften auf der einen Seite sind Schweizerdeutsch und Hochdeutsch einander so ähnlich, dass man aus systemlinguistischer Sicht nicht von zwei Sprachen sprechen kann, sondern nur von zwei Sprachformen, zwei Varietäten ein- und derselben Sprachen. ausgehen kann. Als Zweitsprache kann das Hochdeutsche auf der anderen Seite gelten, wenn man die Einstellungen der Sprecher in Rechnung stellt. »

Ainsi, la distance réelle entre les langues ne semble pas correspondre à la distance perçue par les locuteurs.

¹⁴⁶ Cette idée correspond à celle de la différence entre jugement « émique » et « étique » (cf. Lüdi 1990, 321).

2.3.4 Les conditions de l'acquisition scolaire et préscolaire de l'allemand standard par les enfants dialectophones

Comment se présente l'acquisition de l'allemand standard et de la littérature dans cette situation? Contrairement à une idée très répandue en Suisse alémanique, les enfants dialectophones sont confrontés très tôt avec la langue standard, notamment à travers la consommation des médias audio-visuels. Comme le font remarquer Häcki Buhofer & Burger (1998, 137s.), l'apprentissage du standard ne débute pas *après* l'apprentissage du dialecte, mais bien *en même temps*, de façon non guidée, dans des situations non scolaires. Tout en exploitant les ressemblances présentées ci-dessus, les enfants construisent une *interlangue* en allemand standard, par des processus de transfert direct en ce qui concerne des formes linguistiques semblables, notamment au niveau du lexique, par l'application de règles de transformation morphologiques et phonologiques systématiques et par des stratégies (plus vagues) de différenciation entre les deux variétés (p. ex. l'évitement de la clitisation en allemand standard¹⁴⁷). Ces observations amènent Häcki Buhofer & Burger à parler d'une acquisition élargie de L1 avec quelques traits d'acquisition d'une L2 « Erweiterter Erstspracherwerb mit einigen Zügen von Zweitspracherwerb » (ibid.).

Ainsi, nombre d'enfants, avant même d'entrer à l'école sont capables de comprendre des discours (même étendus) en allemand, par exemple des histoires (cf. Stern 1978, cité dans Schmidlin 1999, 60). De plus, comme l'ont démontré Häcki Buhofer & Burger, les enfants à l'âge de l'école maternelle sont souvent également capables de dialoguer en allemand standard et ils le font parfois même avec des particularités phonologiques de l'allemand d'Allemagne plutôt qu'avec la phonologie et prosodie « fédérale » proche du dialecte, typique des Suisses alémaniques (op. cit., 20).

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'école primaire suisse alémanique ne tient pas du tout compte de ces processus acquisitionnels précoces (op. cit., 138). Partant de l'idée que les enfants ne comprennent pas l'allemand, les enseignants leur parlent presque exclusivement en dialecte pendant la première année. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est cependant basée sur l'allemand standard, dans la mesure où les matériaux scolaires sont en allemand standard; ainsi, langage oral et langage écrit se trouvent complètement dissociés. Cette situation problématique se reflète bien dans le dialogue suivant, reproduit dans Häcki Buhofer & Burger (1998, 21), se déroulant bien entendu *en allemand standard* entre un enquêteur adulte (VI) et un enfant dialectophone (Eva) qui se trouve au début de sa scolarité primaire:

- « VI: super - das hast du wunderschön erzählt -- sprecht ihr in der Schule manchmal auch Hochdeutsch -
 (Super-- c'était vraiment chouette comme tu as raconté ça – vous parlez des fois aussi en bon allemand à l'école –)
 Eva: nein
 (non)
 VI: nein und die die Lehrerin erzählt nie eine Geschichte auf hochdeutsch

¹⁴⁷ Ils évitent d'agglutiner les déterminants là où ce serait typique en allemand standard, p. ex. au lieu de dire « *im Zimmer vom Peter* » (dans la chambre de Peter) ils auraient tendance à dire « *in dem Zimmer von dem Peter* ».

- (*non et la la maîtresse ne raconte jamais d'histoire en bon allemand*)
- Eva: nein
(*non*)
- VI: [erstaunt fragend] nein? - gar nicht? -- und wenn ihr schreibt was schreibt schreibt ihr denn da so? --- oder l / lest ihr auch schon etwas?
(*[question sur un ton étonné] non? pas du tout? et quand vous écrivez vous écrivez quoi alors? ou bien vous lisez déjà?*)
- Eva: ja
(*oui*)
- VI: was denn?
(*quoi donc?*)
- Eva: ich kann lesen momo mo mi -- oma -- ama -- toll -- tolt -- lilo - lil -- fifi und das andere weiss ich nich [sic] mehr
(*je sais lire momo mo mi -- oma -- ama -- toll -- tolt -- lilo - lil -- fifi et le reste je sais plus [sic = prononciation à l'allemande, inhabituelle dans la bouche d'une dialectophone]*)
- VI: das ist aber schon ganz schön viel oder?
(*mais c'est beaucoup, tout ça, non?*)
- Eva: Hm ja
(*euh oui*)

Malgré le côté apparemment sommaire de ses réponses, l'enfant fait preuve de capacités de compréhension et de production considérables en allemand standard, qui ne sont toutefois pas prises en considération par les enseignants. Les conséquences de cette situation sont évidentes. Non seulement les enfants héritent-ils à l'école des représentations et des attitudes souvent négatives ou pour le moins ambiguës des enseignants envers la langue standard (Häcki Buhofer & Burger 1998, 23), mais encore y apprennent-ils cet allemand quelque peu malaisé dans l'interaction spontané en face à face, dissocié de tous les registres de la proximité¹⁴⁸: l'allemand standard de Suisse (« *Schweizerhochdeutsch* ») que les enseignants leur parlent à partir de la deuxième année primaire, variété qui se distingue de celle que les enfants entendent dans les médias et dans laquelle ils ont souvent déjà commencé à s'exprimer.

Si, lors de l'entrée dans la littératie, les enfants dialectophones suisses alémaniques doivent bien faire un effort supplémentaire pour se familiariser avec la variété standard, ils semblent cependant avantagés à certains égards quant à l'acquisition du langage écrit et des registres formels face à leurs camarades allemands, non dialectophones. C'est ce que suggère l'étude préalablement citée de Schmidlin (1999) qui compare des récits écrits et oraux produits en allemand standard par 60 enfants suisses alémaniques et 60 enfants allemands d'Allemagne entre 7 et 11 ans. Alors que les seconds étaient avantagés au niveau de la richesse du lexique, les premiers se montraient supérieurs par rapport à l'usage des moyens pour établir la connexion. Les enfants suisses utilisaient moins

¹⁴⁸ L'« allemand suisse » (« *Schweizerhochdeutsch* ») se caractérise par une prosodie et une phonologie influencées par le dialecte et par une prononciation souvent proche de l'écrit, ce qui se manifeste par exemple dans l'évitement de l'agglutination ou clitisation (*Klise*) (cf. Häcki Buhofer & Burger 1998, 19; cf. également Schmidlin 1999, 61s.).

de *und dann* récurrents et un choix plus vaste de conjonctions causales et de conjonctions subordonnantes – un fait que l’auteure interprète de la façon suivante (op.cit., 278):

« Möglicherweise führt die grössere Nähe der geschriebenen Sprache in den Texten dazu, dass sie [i.e. les enfants allemands] bspw. hinsichtlich der Konnexion länger in der Mündlichkeit verhaftet bleiben als die Schweizer Kinder ».

Par ailleurs, Schmidlin a noté que les différences entre les récits produits par les enfants suisses et les enfants allemands au niveau de la cohérence, de la structuration en premier et en second plan et de la cohésion référentielle sont minimales. Ce résultat peut être rapproché de celui d’une étude de Stern (1978) sur les capacités narratives orales chez 33 enfants dialectophones à l’école maternelle (6 à 7 ans). A partir d’une analyse qualitative des moyens prosodiques et syntaxiques pour distinguer les informations de premier plan et de second plan, Stern suggère que pour la moitié des enfants – ceux provenant d’un milieu socioculturel favorisé – l’acquisition des capacités de littératie au sens d’un usage monologal autonome du langage peut également être appris en dialecte et bien avant l’école.

2.4 Grandir francophone en Suisse alémanique et germanophone en Suisse romande

Revenons à notre question principale, celle de l’acquisition précoce de la littératie par des enfants de migrants francophones en Suisse alémanique et de migrants germanophones en Suisse romande.

	Suisse romande	Suisse alémanique
N total d’enfants de 5 à 9	85 890	283 863
a) enfants de 5 à 9 de langue française		2396 (0.8%)
b) enfants de 5 à 9 de langue allemande	1846 (2.2%)	

Tableau 1: enfants de langue allemande en Suisse romande et enfants de langue française en Suisse alémanique de 5 à 9 ans

(source: recensement fédéral de 1990, office fédéral de la statistique)

Le tableau 1 présente un aperçu statistique des enfants entre cinq et neuf ans, donc de la tranche d’âge couvrant la scolarité maternelle et les deux à trois premières années de l’école primaire, basé sur le recensement fédéral de 1990. A l’instar de la présence extraterritoriale du français et de l’allemand en général, les enfants francophones sont numériquement plus importants en Suisse alémanique, mais les germanophones en Suisse romande sont proportionnellement plus importants. Comparé à la population totale des francophones en Suisse romande et des germanophones en Suisse alémanique, la proportion des enfants de la tranche d’âge est fortement réduite; cette sous-

représentation est vraisemblablement due à un changement de langue des enfants de la deuxième génération¹⁴⁹.

Comme le montre le tableau présenté ci-dessous, la plupart des enfants francophones en Suisse romande et germanophones en Suisse alémanique communiquent dans leur langue d'origine plus une autre langue dans le cadre familial¹⁵⁰. De part et d'autre, il est plutôt rare que la langue d'origine n'y soit pas utilisée, mais on observe, comme cela a été constaté pour la population totale, un taux plus élevé d'enfants francophones faisant un usage exclusif de la langue d'origine:

Suisse romande	Langue familiale	
Parmi les enfants de 5 à 9 avec langue principale allemand	Seulement dialecte et / ou allemand standard	524 (28.5%)
	Dialecte et / ou allemand standard et d'autres langues	1211 (66%)
	Ni dialecte ni allemand standard:	101 (5.5%)
Suisse alémanique	Langue familiale	
Parmi les enfants de 5 à 9 avec langue principale français:	Seulement français	868 (36.2%)
	Français et d'autres langues	1352 (57.7%)
	Pas de français	122 (5.1%)

Tableau 2: usage des langues en famille par des enfants de langue allemande en Suisse romande et enfants de langue française en Suisse alémanique de 5 à 9 ans

(source: recensement fédéral de 1990, office fédéral de la statistique).

En ce qui concerne la scolarisation bilingue de ces enfants, les options éducationnelles sont restreintes. Le principe de territorialité étant appliqué de façon assez rigide dans le domaine de l'école primaire¹⁵¹, la plupart des enfants de parents francophones et germanophones en Suisse sont scolarisés uniquement dans la langue du territoire respectif. Il est vrai qu'à partir de la 3^{ème} ou de la 5^{ème} classe de l'école primaire¹⁵² jusqu'à la fin de leur scolarité obligatoire au moins (9^{ème} année scolaire), ils bénéficient des cours dans leur langue d'origine destinés aux enfants autochtones (cours d'allemand ou de français L2). Ces cours ne sont toutefois guère adaptés à leurs besoins, puisque les enfants bilingues s'expriment souvent avec plus d'aisance que leurs maîtres et que le développement de leur littératie est peu pris en charge. Peu d'exceptions au principe de la territorialité sont tolérées: ainsi, il existe des écoles françaises (soutenues par l'Etat français) à Berne et à Bâle¹⁵³. Ces institutions dispensent toutefois un enseignement monolingue en langue

¹⁴⁹ C'est une explication que proposent Werlen & Wyman (1997, 296). Les chiffres présentés ci-dessus ne donnent pas d'indications sur les enfants parlant le français mais indiquant l'allemand comme langue principale ou vice versa.

¹⁵⁰ Il n'était malheureusement pas possible d'obtenir des renseignements plus précis pour l'usage complémentaire du français, du dialecte et de l'allemand standard.

¹⁵¹ cf. Lüdi, de Pietro & Quiroga-Blaser 1995, 100; Lüdi 1998, 9; Niederhauser 1997, 1847.

¹⁵² A partir de la 3^{ème} ou de la 5^{ème} primaire selon les cantons.

¹⁵³ Il s'agit de deux écoles rattachées à l'Etat français. L'école française de Berne est d'emblée ouverte aux enfants de toutes les nationalités et officiellement reconnue par la Direction de l'instruction publique de Berne (www.ecole-berne.ch).

d'origine, la langue locale (standard) étant enseignée comme langue étrangère. Un petit nombre d'écoles privées seulement, surtout en Suisse romande, offrent un enseignement bilingue français-allemand. Des projets à l'école primaire intégrant une part d'immersion – qu'on observe surtout le long de la frontière linguistique¹⁵⁴ – n'émergent que très timidement. La création de structures d'enseignement bilingue précoce, telles que les prévoit par exemple l'Académie de Strasbourg pour les enfants alsaciens, se heurte en Suisse au fait que l'école publique et obligatoire s'oriente dans le domaine de l'enseignement primaire vers des modèles uniformisés, accessibles à l'ensemble des élèves. Ces structures ont en effet un succès beaucoup plus grand à l'école post-obligatoire (donc facultative, à partir de la 10^{ème} année scolaire) (cf. Brohy 2006, 16). De plus, et assez paradoxalement, il n'existe pour les enfants germanophones en Suisse romande et pour les enfants francophones en Suisse alémanique pour ainsi dire aucune structure de soutien de la *littératie* en langue familiale officiellement reconnue, à l'instar des cours de langue et de culture d'origine (LCO) organisés pour les migrants par de nombreux pays d'origine. Cela est sans doute dû au fait que les autorités décisionnelles en matière de scolarité partent du principe que l'enseignement du français et de l'allemand comme matière, destiné aux enfants autochtones en région d'accueil, constitue un soutien linguistique suffisant pour la langue d'origine des enfants issus de la migration interne.

Ces derniers bénéficient cependant de plusieurs avantages vis-à-vis de nombreux enfants ressortissants d'autres langues et cultures: l'allemand et le français sont des langues nationales officiellement reconnues comme langues nationales. Comme nous l'avons constaté plus haut, il s'agit de langues avec une valeur haute sur le « marché linguistique » – même si la position de l'allemand est moins évidente dans le contexte diglossique. De plus, ces enfants proviennent en grande partie d'un milieu socioculturel privilégié, en raison des modalités de la migration interne en Suisse, notamment.

En guise de conclusion à ce chapitre présentant quelques caractéristiques majeures du contexte sociétal dans lequel se situe mon enquête sur l'acquisition non guidée de la double littératie chez des enfants bilingues francophones et germanophones en Suisse romande et en Suisse alémanique, retenons qu'avec la même combinaison de langues, ces enfants font face à des conditions d'apprentissage divergentes, découlant en grande partie de la situation diglossique – scolaire d'un côté, familiale de l'autre. Cette situation est particulièrement intéressante d'un point de vue acquisitionnel, car on peut faire l'hypothèse que du côté des enfants germanophones en Suisse romande, elle fera ressortir très nettement les processus d'apprentissage vernaculaire, vu la distance entre la variété traditionnellement écrite et celle utilisée dans l'interaction orale de tous les jours. On peut également s'attendre à des comportements divergents des deux populations observées, liés à des différences de culture et de statut au sein de la société suisse, je pense notamment à des

[française-de-Berne](#), consulté le 19 mars 2008). Pour ce qui est de l'école bâloise, elle s'adresse principalement aux enfants de nationalité française, mais accueille les enfants d'autres nationalités dans la mesure des places disponibles. L'école est subventionnée par le canton de Bâle Campagne (cf. <http://www.efdb.ch>, consulté le 19 mars 2008). Pour les deux établissements, les parents payent un écolage, les enfants de nationalité française bénéficiant d'une remise substantielle.

¹⁵⁴ Pour la description d'une expérience de scolarisation bilingue immersive en allemand et en français dans le canton du Valais, cf. Bregy, Brohy & Fuchs 2000.

divergences d'attitudes des parents migrants face à la langue minoritaire (le français) et majoritaire (le dialecte et l'allemand standard).

3 Le contexte familial de la bilittératie

Lorsqu'un enfant bilingue est exclusivement scolarisé en langue d'accueil, la tâche incombant au milieu familial dans le développement de la littératie est complexe: dans une situation de migration, la famille occupe une place centrale de « lieu de double médiation » entre la communauté d'accueil et la communauté d'origine (Lüdi & Py 2002, 64). C'est l'endroit de transmission privilégié de la culture d'origine des parents vers les enfants, mais c'est également le lieu où les parents, à travers leurs enfants, sont confrontés de manière intense à la culture d'accueil. La place faite à l'une et à l'autre langue dépend fortement des choix des acteurs concernés, choix qu'il convient de considérer dans le contexte sociétal plus large dans lesquels ils s'inscrivent. L'enquête menée auprès des enfants bilingues dans la présente étude se concentrera sur le contexte familial, mais il va sans dire qu'il s'agit là d'un choix conscient et de la volonté de mettre en évidence un aspect généralement négligé par la recherche, aspect qui mériterait au fond d'être complété par sa contrepartie, le contexte scolaire.

3.1 Les enfants ayant participé à l'enquête

3.1.1 Sélection des participant(e)s

Le recueil des données sur lesquelles se base cette étude a été effectué en avril et en mai 1996 avec quarante enfants bilingues, dont vingt enfants de parents francophones vivant depuis plusieurs années en Suisse alémanique et vingt enfants de parents germanophones (dialectophones) également installés depuis plusieurs années en Suisse romande. Chaque groupe comportait un nombre équilibré de garçons et de filles. Au vu de la complexité des facteurs contextuels, j'ai décidé de renoncer à exploiter la dimension développementale et de limiter mon enquête à une seule tranche d'âge: celle des enfants en troisième primaire (autour de neuf ans). Cette tranche d'âge est particulièrement intéressante d'un point de vue développemental, car il s'agit apparemment d'un âge sensible dans l'acquisition de certaines capacités discursives monologiques : c'est à cet âge que les enfants, probablement sous l'influence de l'acquisition du langage écrit, se conforment le plus aux choix rhétoriques typiques des différentes langues (cf. Berman & Slobin 1994).

A l'origine, trois critères de base avaient été fixés pour la sélection des enfants:

- a) les deux parents devaient être soit francophones en Suisse alémanique, soit germanophones en Suisse romande;
- b) les enfants devaient faire preuve d'un bilinguisme suffisamment équilibré pour être en mesure (selon l'appréciation des parents) de raconter une histoire d'une certaine longueur en français et en dialecte Suisse alémanique;
- c) les enfants devaient fréquenter le curriculum scolaire local destiné aux enfants autochtones. Idéalement, la population entière des enfants aurait dû être domiciliée soit dans les cantons de Bâle ville et de Bâle campagne, soit dans le canton de Neuchâtel, contextes bien étudiés du point de vue des migrants francophones et germanophones dans le cadre des travaux de recherche amplement cités précédemment (notamment Lüdi, Py et al. 1995).

Cependant, il s'est révélé très difficile de trouver des enfants correspondant à ce profil. J'ai pris contact avec diverses institutions – d'abord à Bâle et à Neuchâtel: rectorats des écoles primaires, service de statistique scolaire, église françaises et allemandes. Ainsi une vingtaine d'enfants bilingues a été repérés dans le canton de Neuchâtel et une trentaine dans les deux Bâle dont les familles ont été contactées par lettre puis par téléphone. Le nombre de réponses positives pour les parents (et enfants) ainsi contactés ne dépassait pas douze à Neuchâtel et quinze à Bâle, dont une bonne part étaient des couples mixtes (français-dialecte). C'est la raison pour laquelle le premier critère (langue d'origine du côté des deux parents) a été abandonné et la recherche étendue à d'autres cantons. Notons par ailleurs qu'aucune adresse d'enfant germanophone n'a été donnée par les cinq églises allemandes contactées en Suisse romande, alors qu'en Suisse alémanique, huit enfants ont été dénichés grâce à l'église française. Au total, la moitié environ des parents contactés ont refusé de participer, sans donner de raison ou pour différents motifs: certains ne considéraient pas leurs enfants capables de raconter une histoire dans les deux langues, ou bien l'idée que leur enfant doive écrire en langue d'origine leur faisait peur. D'autres parents encore étaient d'accord, mais leurs enfants ne désiraient pas prendre part à l'enquête. Le groupe des enfants sur lequel porte cette enquête peut donc difficilement être considéré comme représentatif des *enfants bilingues* de parents germanophones en Suisse romande et de parents francophones en Suisse alémanique.

3.1.2 Quelques caractéristiques des deux groupes d'enfants

Les trois quarts des enfants sélectionnés en Suisse alémanique étaient domiciliés dans les cantons de Bâle Ville et de Bâle Campagne, un quart dans les cantons d'Argovie et de Zurich; parmi les enfants en Suisse romande, la moitié habitait dans le canton de Neuchâtel, l'autre moitié dans le canton de Vaud. Tous les enfants fréquentaient la troisième classe de l'école primaire locale unilingue. L'âge moyen était de 9;4 pour les enfants en Suisse romande et de 9;5 en Suisse alémanique¹⁵⁵. La majeure partie des enfants étaient nés en région d'accueil; dans le groupe d'enfants vivant Suisse alémanique, ils étaient plus nombreux à vivre en région d'accueil depuis la naissance. La plupart des participants ont commencé à acquérir la langue territoriale *après* la langue familiale, entre trois et quatre ans. Les deux groupes incorporent également un petit nombre

¹⁵⁵ Rappelons que la notation 9;5 correspond à neuf ans cinq mois.

d'enfants ayant acquis simultanément les deux langues (trois enfants dans chaque groupe). La moyenne d'expérience de la langue d'accueil est en Suisse alémanique de 5;8, en Suisse romande de 5;6. Le minimum de 3;6 en Suisse alémanique, de 4;3 en Suisse romande. Tous les enfants ont été scolarisés en langue territoriale seulement.

Comme le montre le tableau « professions des parents » figurant dans l'annexe (V.2), à peu près tous les niveaux socio-professionnels étaient représentés (agriculteurs, médecins, enseignant(e)s, indépendants, vendeurs / vendeuses, employé(e)s, femmes au foyer...). Il faut cependant noter une nette surreprésentation des classes moyennes et supérieures – ce qui correspond au profil des francophones et germanophones extraterritoriaux en Suisse. Le groupe des parents vivant en Suisse alémanique compte un nombre plus élevé de pères dont la profession suppose une formation universitaire; dans le groupe des parents domiciliés en Suisse romande, on trouve plus de mères indiquant une profession autre que « femme au foyer » et un nombre plus grand d'entre elles ayant pour métier l'enseignement.

Couples et langues	Suisse romande (n = 20)	Suisse alémanique (n = 20)
les deux partenaires langue d'origine	10	9
un partenaire bilingue SA / F, l'autre langue d'origine	0	6
un partenaire langue d'origine, l'autre langue territoriale	2	1
un partenaire bilingue SA / F, l'autre langue territoriale	1	1
mère seule langue d'origine	2	0
mère seule bilingue SA / F	1	1
les deux partenaires bilingues SA / F	3	0
les deux partenaires langue d'origine plus présence d'une ou deux autres langues	1	2

Tableau 3: constellations langagières des couples

Quant aux langues principales des parents, les deux groupes étaient équilibrés. Comme le montre le tableau présenté ci-dessous, les constellations familiales montrant une certaine hétérogénéité à l'intérieur des groupes: de part et d'autre, à peu près la moitié des couples se désignait comme « unilingues »¹⁵⁶, il y avait un petit nombre de couples mixtes et dans certains couples, un ou les deux partenaires se désignaient comme bilingues ou multilingues. La majorité des mères (75%) ont indiqué la langue d'origine seule comme langue principale. Du côté des pères, un nombre plus élevé de personnes indiquaient soit la langue territoriale *et* la langue d'origine soit uniquement la langue territoriale (le français ou le dialecte). Le nombre de mères seules était plus grand dans le groupe vivant en Suisse romande: trois mères vs une mère en Suisse alémanique. La maman élevant seule son enfant figurant dans groupe en Suisse alémanique et qui se désignait comme bilingue a indiqué que l'enfant était à 50% du temps éduqué par la grand-mère francophone

¹⁵⁶ Il faut bien mettre ce terme entre guillemets car le fait d'indiquer une seule langue familiale ne signifie pas que la personne ne se sert pas d'autres langues dans sa vie quotidienne!

habitant dans le même ménage. Cet exemple montre d'ailleurs que l'indication de la langue principale des parents ne nous renseigne que très approximativement sur les pratiques langagières au sein de la famille. Les dominances langagières, tant au sein de l'individu qu'au sein d'une communauté familiale sont dynamiques, plutôt que statiques (cf. Deprez 1994). Comme nous le verrons plus loin, le questionnaire présenté aux familles visait à recueillir des informations plus précises sur l'utilisation des langues au sein des familles.

3.2 Recueil et traitement des données sociolinguistiques

3.2.2 Méthodes choisies: questionnaires et interviews

En accord avec les réflexions théoriques sur les contextes et les pratiques de la littératie, un questionnaire écrit visant à obtenir des informations sur le *background* familial de chaque enfant a été soumis aux parents. Ce questionnaire a été complété par une interview semi-directive menée avec la mère ainsi qu'un questionnaire administré oralement à l'enfant. Le questionnaire destiné aux parents était divisé en cinq sections (cf. les questionnaires dans l'annexe):

- la première portait sur des informations biographiques comme l'âge de l'enfant, sa scolarisation ou le lieu d'origine et la profession des parents;
- la deuxième demandait des précisions quant à l'usage des langues au sein de la famille;
- la troisième était consacrée aux pratiques de lecture et d'écriture de l'enfant ainsi qu'à l'histoire de leur acquisition et elle s'intéressait également aux attitudes des parents face à ces pratiques;
- la quatrième comportait des questions sur l'usage des médias (télévision et cassettes d'histoires) à l'intérieur de la famille;
- la cinquième, enfin, visait à obtenir des renseignements sur les habitudes langagières et les pratiques de littératie des parents.

Le questionnaire englobait plusieurs types de questions:

- des questions visant à recueillir des renseignements précis, tels que l'âge de l'enfant ou la durée de séjour en région d'accueil;
- des questions ouvertes ayant comme objectif de cerner des pratiques individuelles du type « si vous encouragez la lecture de votre enfant, que faites-vous pour l'encourager? »;
- des questions soumettant un choix de réponses – comme par exemple un choix exemplaire de types de textes pour cerner les pratiques de lecture et d'écriture – choix qui pouvait être complété par des réponses individuelles;

– des questions proposant des réponses agencées sur une échelle de 4 ou 5 points, soit pour mesurer des fréquences – par exemple concernant l’emploi des langues en famille – soit pour mesurer des attitudes envers certaines pratiques langagières.

Les renseignements recueillis auprès des enfants concernaient leurs habitudes langagières, leurs préférences linguistiques et leurs pratiques de littératie. Leurs réponses ont été enregistrées et ont fait l’objet d’un codage *a posteriori*. Les valeurs ont toujours été calculées par rapport à leurs moyennes avec les écarts types; les différences relevées entre les valeurs provenant des deux groupes ont été testées quant à leur significativité statistique au moyen d’un *test t*.

Les interviews semi-directives avec les mères ont été conduites sur la base d’un questionnaire constituant le fil rouge de l’entretien sans pour autant être imposé par la personne menant l’interview. Envisagées d’emblée comme un complément aux informations données dans les questionnaires, les interviews se concentraient sur les points suivants:

- l’attitude envers le bilinguisme;
- le statut et l’usage des langues en famille ainsi qu’en dehors de la famille;
- les stratégies éducationnelles;
- le développement des langues chez l’enfant;
- l’expérience migratoire de parents et enfants.

Les résultats présentés ci-après se basent avant tout sur les renseignements tirés du questionnaire, mais en partie également sur les questions posées directement aux enfants. Les interviews semi-directives avec les mères n’ont été exploitées que dans les « portraits biographiques » (cf. la partie II.5 et l’annexe) et elles n’ont fait l’objet d’aucune analyse de type ethnométhodologique ou conversationnelle.

3.2.3 Remarque sur le statut des données recueillies

L’enquête par questionnaire ne donne pas accès direct aux pratiques langagières et de littératie effectives, mais aux *représentations* que se font les parents de leurs comportements et des comportements de leurs enfants¹⁵⁷. Nous avons vu plus haut que les représentations sociales peuvent être considérées comme une instance médiatrice où se rencontrent la dimension individuelle et la dimension collective¹⁵⁸. Il s’agit d’interprétations de la vie quotidienne développées par les individus à partir de leurs expériences dans l’interaction avec d’autres individus ou groupes. Ces interprétations, renégociées sans cesse, sont toujours liées aux contextes sociaux, économiques, historiques plus larges dans lesquels elles s’insèrent. Ainsi, dans le cas qui nous intéresse, les réflexions, les attitudes et les choix éducatifs exprimés dans les réponses que les parents et les enfants donnent au questionnaire dépendent de leur représentation de la situation de

¹⁵⁷ Pour une réflexion semblable cf. Matthey & Py 1995, 27. La même idée peut d’ailleurs également appliquée aux données du recensement fédéral, cf. aussi Romaine 1995², 30.

¹⁵⁸ Pour plus de détails et des références bibliographiques cf. chap. I.1.3.3 ci-dessus.

migration, de l'apprentissage et de la pratique de l'écriture, de la lecture. Elles donnent notamment des indices quant à la littératie dans l'une ou à l'autre langue (importance et valorisation de telle ou telle pratique) et quant aux rapports symboliques entre les langues et les groupes auxquels sont attachées ces langues. Autant de représentations qui sont bien sûr ancrées dans différents contextes socioculturels.

3.3 Regards sur les pratiques langagières et de littératie familiales

3.3.1 Pratiques de bilittératie chez les enfants

Comme le montre le tableau 4 (voir page suivante), dans les deux groupes, les mères indiquent que leurs enfants écrivent très peu en langue d'origine dans le cadre familial (entre jamais et rarement). Elles affirment cependant que les enfants écrivent souvent en langue d'accueil (entre tous les jours et quelques fois par semaine). L'écriture en dialecte est également présentée comme étant très peu fréquente pour les deux groupes. Aucune des moyennes calculées ne diverge significativement entre les groupes.

Pour la lecture, on observe une différence entre les groupes: si, d'après les renseignements des mères, les enfants germanophones en Suisse romande ne lisent en moyenne que rarement en langue d'origine, les enfants francophones en Suisse alémanique liraient plus régulièrement en langue familiale, soit à peu près une fois par semaine en moyenne. Cette différence est statistiquement significative, mais l'écart-type, élevé de part et d'autre, signale de grandes différences de famille en famille. Les fréquences de lecture indiquées pour la langue scolaire sont, elles, nettement plus élevées en moyenne pour les deux populations (entre « quelques fois par semaine » et « tous les jours »); elles ne diffèrent guère à travers les groupes et les valeurs sont peu dispersées, l'écart type étant très bas.

	Enfants en Suisse alémanique (n = 20)	Enfants en Suisse romande (n = 20)	<p>••• p < .0001</p> <p>•• p < .01-.05</p> <p>• p < .05-.10</p> <p>ns (non significatif)</p>
Lecture langue familiale	2.85 (1.24)	2.10 (1.00)	••
Lecture langue scolaire	4.45 (0.08)	4.55 (0.07)	ns
Ecriture langue familiale	1.85 (0.8)	1.70 (0.66)	ns
Ecriture langue scolaire	4.35 (0.81)	4.60 (0.94)	ns
Ecriture dialecte	1.47 (0.62)	1.25 (0.64)	ns
Histoires langue familiale	3.30 (1.30)	2.65 (1.46)	ns
Histoires langue scolaire	2.25 (1.36)	2.65 (1.31)	ns
Histoires dialecte	1.55 (1.53)	2.85 (1.23)	•••
TV langue familiale	2.94 (1.21)	2.34 (0.93)	•
TV langue scolaire	3.65 (0.99)	3.40 (1.04)	ns
TV dialecte	2.95 (1.23)	2.35 (0.93)	•
Cassettes langue familiale	2.30 (1.13)	2.25 (1.07)	ns
Cassettes langue scolaire	2.50 (1.43)	2.70 (1.03)	ns
Cassettes dialecte	2.20 (1.51)	2.70 (1.27)	ns

Tableau 4: pratiques de bilittératie: lectures, écriture, histoires & médias

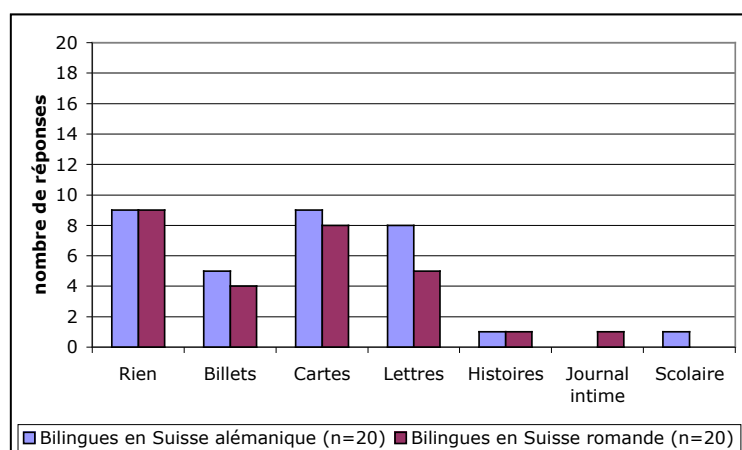
(moyenne des fréquences absolues, échelle 1-5, avec écarts types entre parenthèses)

Echelle: 1 = jamais; 2 = rarement; 3 = une fois par semaine; 4 = quelques fois par semaine; 5 = tous les jours

D'après les indications des mères, la pratique consistant à raconter ou à lire une histoire n'est que moyennement fréquente dans les groupes. Plusieurs mères ont d'ailleurs indiqué que ceci était lié à l'âge des enfants qui demandaient alors moins d'histoires qu'à un âge plus précoce. Chez les enfants en Suisse alémanique, la répartition du taux de fréquence varie en fonction de la langue, les histoires en français étant les plus fréquentes, un peu moins les histoires en allemand standard et très rares celles en dialecte. Pour les enfants en Suisse romande, les valeurs indiquées sont presque identiques pour les trois langues et la fréquence des histoires en dialecte est significativement plus élevée que chez leurs camarades vivant en Suisse alémanique.

Les enfants en Suisse alémanique, selon les renseignements des mères, regardent en moyenne significativement plus souvent la télévision en langue familiale que ne le font les enfants en Suisse romande, qui, eux, regarderaient plutôt rarement la télé en allemand standard et en dialecte. Pour les deux groupes, c'est la télévision en langue scolaire qui prime, la fréquence se situant entre « une fois par semaine » et « quelques fois par semaine ». Chez les enfants bilingues en Suisse alémanique ce comportement semble être similaire en dialecte et en allemand standard. Ce résultat me semble intéressant à deux égards: d'une part, il suggère un comportement intégratif semblable des enfants dans les deux régions linguistiques. D'autre part, il indique que ce qui est considéré comme l'une des principales sources de l'acquisition préscolaire de l'allemand standard par les enfants dialectophones (cf. Häcki Buhofer & Burger 1998) est plutôt faiblement présent pour les enfants vivant en Suisse romande. L'écoute de cassettes enregistrées (histoires, saynètes) ne se présente globalement pas comme une pratique très fréquente, dans aucune des variétés linguistiques; il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes. Les pratiques semblent en outre très inégales au sein du groupe comme le montrent les écarts type élevés.

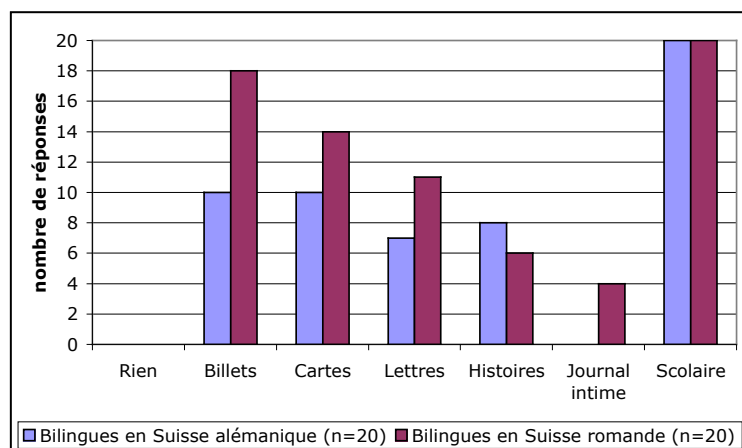
Une série de questions visait à mieux cerner la nature des pratiques d'écriture et de lecture des enfants. M'inspirant de Barton (1994), j'ai proposé les réponses suivantes au choix: petits billets, cartes postales, lettres (pratiques relationnelles), journal intime (écriture pour soi), histoires, devoirs scolaires, autres ou rien; la catégorie « autres » n'a pour ainsi dire pas été retenue par les mères.



Graphique 1: types de textes écrits indiqués pour la langue d'origine

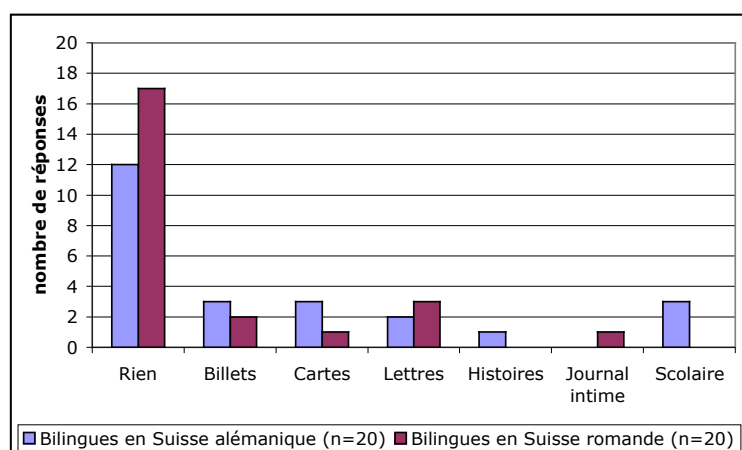
Comme le montre le graphique 1, la moitié des mères dans les deux groupes affirment que les enfants n'écrivent rien en langue d'origine; les seuls types représentés sont les lettres, cartes et

billets, qui concernent donc les pratiques relationnelles. Les enfants qui rédigent des lettres sont plus nombreux parmi les francophones en Suisse alémanique. Mais dans les deux groupes, plusieurs mères indiquent qu'il s'agit en fait de cartes ou de lettres dictées ou formulées à l'avance par les parents. En suisse alémanique, deux enfants francophones dont les parents promeuvent activement l'acquisition du français écrit, accomplissent également des tâches scolaires dans cette langue.



Graphique 2: types de textes écrits indiqués pour la langue d'accueil

Le graphique 2 concernant les activités d'écriture en langue d'accueil fait état d'un décalage entre les deux groupes qui n'est pas observable au niveau des fréquences moyennes indiquées préalablement. Si toutes les mères marquent que les enfants écrivent pour l'école, elles sont plus nombreuses parmi les alémaniques en Suisse romande à indiquer que les enfants écrivent des petits billets, des cartes, des lettres et même des journaux intimes en langue d'accueil. Seule l'écriture d'histoires, plus proche de l'écriture scolaire, est signalée plus souvent par les mères francophones.

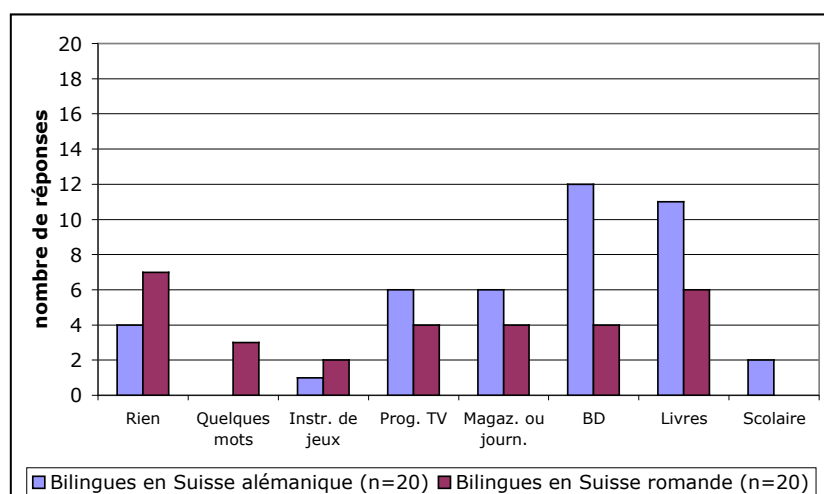


Graphique 3: types de textes écrits indiqués pour le dialecte

L'écriture en dialecte semble pratiquée par peu d'enfants en général, mais par un nombre plus grand d'enfants en Suisse alémanique (8 enfants, 12 n'écrivant rien en dialecte) qu'en Suisse romande (3 enfants, 17 enfants n'écrivant rien en dialecte). A côté de lettres, de billets et de cartes,

très rarement aussi d’histoires ou d’un journal intime notés dans les deux groupes, trois mères francophones mentionnent que l’écriture en dialecte fait également partie des pratiques d’écriture scolaires de leurs enfants élevés en Suisse alémanique.

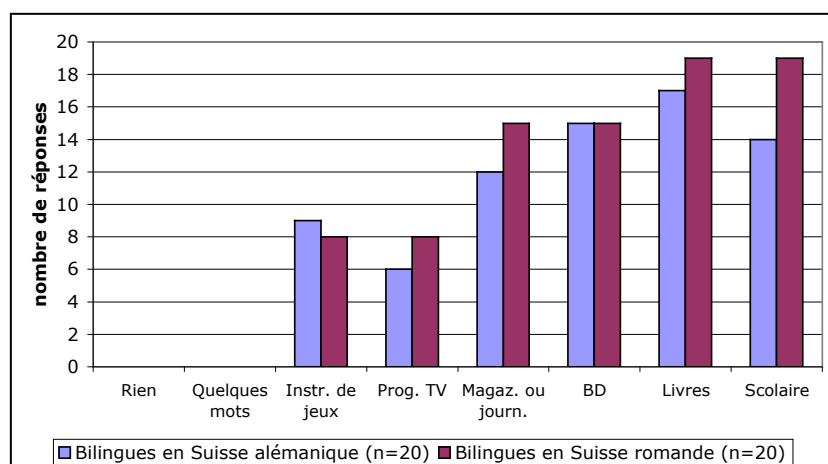
Pour la lecture, un choix de huit possibilités concernant différentes pratiques de lecture était proposé: celles accompagnant les loisirs (instructions de jeux, programmes de télé), informatives (magazines pour enfants – les mères ont rajouté la lecture de journaux, notamment de la page sport), les lectures pour le plaisir (bandes dessinées, livres), les lectures scolaires, autres ou rien. Dans la catégorie « autres », trois mères germanophones ont indiqué pour la langue d’origine trois possibilités: la lecture de titres, de petites phrases et d’affiches que j’ai regroupés dans une catégorie « quelques mots ».



Graphique 4: types lectures indiquées pour la langue d’origine

En langue d’origine, comme le montre le graphique 4, les pratiques de lecture apparaissent nettement plus affirmées chez les enfants des parents francophones en Suisse alémanique – ce qui correspond également aux indications de fréquence décrites plus haut. En Suisse romande, les enfants qui, d’après les mères, ne lisent rien ou seulement quelques mots en langue d’origine, sont nettement plus fréquents (10 enfants vs 4 enfants); pour les enfants francophones en Suisse alémanique on indique plus souvent la lecture de livres, de bandes dessinées, de magazines pour enfants et également – quoi que très rarement – des lectures scolaires (manuels) administrées dans le cadre familial.

Pour la lecture en langue d’accueil (cf. graphique 5), tous les types de lecture sont représentés plus massivement, les plus répandus étant les livres, les bandes dessinées et les lectures scolaires. Chez les enfants vivant en Suisse romande, les livres, les magazines ou journaux et le scolaire sont plus souvent cochés, la différence la plus apparente se situant au niveau des lectures scolaires, donc des pratiques légitimées par le système éducatif public (19 enfants en Suisse romande vs 15 enfants en Suisse alémanique).



Graphique 5: types lectures indiquées pour la langue d'accueil

En ce qui concerne les attitudes des mères, comme le montre le tableau 5 ci-dessous, elles se veulent généralement plutôt encourageantes face aux pratiques de lecture et d'écriture de leurs enfants. Pour les attitudes envers la *lecture* dans les deux langues ainsi que *l'écriture en langue scolaire*, les différences entre les groupes se laissent peu déceler. Les valeurs divergent en revanche pour les attitudes envers les *pratiques d'écriture en langue d'origine*, se situant plus près de 3 pour les mères dialectophones en Suisse romande (« je laisse faire »), et entre 3 et 4 (« je l'encourage ») pour les mamans francophones en Suisse alémanique. La différence n'est que faiblement significative. Ce résultat indique qu'on trouve parmi les francophones en Suisse alémanique un nombre plus important de mères qui disent qu'elles encouragent l'enfant à écrire en langue d'origine, mais la plupart adoptent, comme les mères en Suisse romande, une attitude plus neutre (« Je le laisse faire »).

	Enfants en Suisse romande (n = 20)	Enfants en Suisse alémanique (n = 20)	<p>••• p < .0001</p> <p>•• p < .01-.05</p> <p>• p < .05-.10</p> <p>ns (non significatif)</p>
Attitude écriture langue familiale	3.10 (0.45)	3.40 (0.50)	•
Attitude écriture langue scolaire	3.40 (0.60)	3.65 (0.49)	ns
Attitude écriture dialecte	3.00 (1.07)	2.33 (0.52)	••
Attitude lecture langue familiale	3.45 (0.69)	3.63 (0.50)	ns
Attitude lecture langue scolaire	3.63 (0.50)	3.70 (0.73)	ns

Tableau 5: attitudes des mères face aux pratiques de lecture et d'écriture des enfants: moyennes

échelle 1-4, avec écarts types (entre parenthèses) et *test t*

Echelle: 1 = je suis contre; 2 = j'hésite; 3 = je le laisse faire; 4 = je l'encourage

Seul un petit nombre de mères en Suisse romande hésitent; aucune mère ne s'oppose cependant au fait que son enfant écrive en langue d'origine. En ce qui concerne l'écriture en *dialecte*, les

mères francophones se montrent plutôt hésitantes, voire défavorables, alors que les mères germanophones en Suisse romande sont plus neutres (mais pas d'accord entre elles, comme le montre l'écart type élevé), les valeurs divergeant significativement. Ce résultat peut paraître étonnant vu que l'écriture en dialecte semble plus répandue parmi les enfants vivant en Suisse alémanique.

Les mères avaient également l'occasion de compléter les questionnaires par des remarques individuelles. Une analyse thématique a montré qu'elles tournent souvent autour des éléments suivants: une nette priorité accordée à la langue scolaire, la peur de surmener les enfants, la prépondérance de l'orthographe: « l'orthographe française est plus difficile que celle en allemand; elle [*i.e.* la fille] devrait d'abord prendre de l'assurance en français, mais elle était difficile à freiner en allemand¹⁵⁹ »; « le français pour répondre aux exigences de l'école. Jonathan n'est pas très studieux. Je suis contente si les devoirs sont faits » ou « je ne lui ai pas appris à lire et à écrire en français pour ne pas lui compliquer la vie. »

La diglossie est thématisée de différentes manières, plus rarement chez les mères en Suisse romande. Elle peut apparaître comme un obstacle: « Matthias ne veut pas écrire en allemand standard. Cette langue ne lui est pas encore familière. » Pour cette mère germanophone, l'écriture en dialecte est envisagée comme une transition, un pas vers la littératie en allemand: « par exemple, nous composons ensemble une lettre en dialecte ». Une autre affirme, au contraire, que « le dialecte sans l'allemand n'est que de deux choses l'une¹⁶⁰ ». Pour plusieurs mères francophones, l'écriture en dialecte est absolument inconcevable et elles contestent même l'idée d'aborder cette question dans une étude scientifique. L'une d'entre elles résume cette attitude ainsi: « Le suisse allemand n'étant pas une langue écrite, je m'étonne des questions 20, 29 et 30, 31 et 32. »

Les remarques valorisant la littératie en langue d'origine ou lui attribuant une fonction communicative sont plutôt rares et plus nombreuses du côté des mamans francophones: « c'est un privilège que de pouvoir lire couramment en deux langues. Pour l'encourager je lui propose des livres. » Cette même mère affirme à propos de l'écriture en langue d'origine que « c'est un enrichissement » et qu'elle encourage son enfant à « conserver un contact écrit avec ses camarades français ». L'activité d'écriture la plus fréquemment indiquée pour stimuler l'écriture en langue d'origine est la dictée; pour la lecture, ce sont l'achat et la lecture commune de livres.

Et les attitudes des enfants? Lorsqu'on leur demande s'ils aiment ou non écrire en langue d'origine, très peu d'enfants répondent positivement – quelle que soit la région linguistique (3 enfants dans chaque groupe). L'attitude plus encourageante de certaines mères francophones face à l'écrit ne semble donc rien changer à celle de leurs enfants. On peut faire l'hypothèse que ce résultat est lié à la précarité de la pratique et à l'incapacité d'écrire conformément à une norme scolaire – les enfants sont plus nombreux à déclarer qu'ils aiment écrire en langue d'accueil (12 enfants en Suisse romande et 16 enfants en Suisse alémanique). Quant aux attitudes face à la lecture, une différence se fait remarquer entre les groupes: lorsqu'on leur demande s'ils souhaitent recevoir un livre en langue d'origine ou en langue d'accueil, près de la moitié des enfants en Suisse alémanique disent opter pour un livre soit en langue d'origine soit dans les deux langues, alors que

¹⁵⁹ Les remarques des mères alémaniques sont traduites de l'allemand.

¹⁶⁰ « Schweizerdeutsch ohne Hochdeutsch ist nur eine halbe Sache ».

presque tous les enfants en Suisse Romande (17 sur 20) choisiraient un livre en langue d'accueil. Ce résultat est en accord avec les indications sur les pratiques de lectures données par les mères, tant au niveau de la fréquence que pour les types de lecture des enfants. Ainsi les enfants parents francophones en Suisse alémanique semblent plus ouverts face à la lecture en langue d'origine que leurs camarades germanophones en Suisse romande, attitude qui ne s'étend pourtant pas à l'écriture que les deux groupes sont peu disposés à pratiquer.

3.3.2 Pratiques de bilittératie chez les parents

Les pratiques de bilittératie chez les parents, résumées dans le tableau 6, ne seront commentées que de manière succincte, mais apportent un complément d'information précieux.

	Parents en Suisse romande (mères n = 20) (pères n = 19)	Parents en Suisse alémanique (mères n = 20, (pères n = 17)	<p>••• p < .0001</p> <p>•• p < .01-.05</p> <p>• p < .05-.10</p> <p>ns (non significatif)</p>
Lecture de livres langue familiale mères	3.75 (0.91)	4.30 (0.92)	•
Lecture de livres langue scolaire mères	2.85 (0.99)	2.32 (1.20)	ns
Lecture de livres langue familiale pères	3.06 (1.14)	3.47 (1.17)	ns
Lecture de livres langue scolaire pères	2.47 (1.13)	3.06 (1.30)	ns
Ecriture langue familiale mères	3.55 (0.83)	4.30 (0.98)	••
Ecriture langue scolaire mères	3.25 (0.85)	2.63 (1.16)	•
Ecriture langue familiale pères	3.18 (1.28)	3.68 (1.25)	ns
Ecriture langue scolaire pères	3.62 (1.15)	3.63 (1.11)	ns
TV / radio langue familiale mères	3.0 (1.15)	4.05 (1.13)	••
TV / radio langue scolaire mères	3.26 (0.93)	2.4 (1.05)	••
TV / radio dialecte mères	3.32 (1.11)	2.26 (1.15)	••
TV / radio langue familiale pères	2.82 (1.23)	3.78 (0.94)	••
TV / radio langue scolaire pères	2.88 (0.29)	3.29 (1.10)	ns
TV / radio dialecte pères	3.35 (1.17)	3.06 (1.30)	ns

Tableau 6: pratiques de bilittératie chez les parents

(moyennes des fréquences relatives, échelle 1-5, avec écarts types entre parenthèses et *test t*)

Echelle: 1 = jamais; 2 = rarement; 3 = moyennement souvent; 4 = souvent; 5 = toujours

Dans les deux groupes, les mères affirment qu'elles cultivent plus la lecture en langue familiale qu'en langue scolaire, cette différence étant plus aiguë chez les mères en Suisse alémanique. Chez elles, la même tendance se fait également voir pour l'écriture et la consommation des médias, alors que les mères en Suisse romande indiquent qu'elles n'ont pas de préférences linguistiques dans ces deux domaines.

Les pères, dans les deux régions, semblent s'orienter vers les deux cultures, à l'exception de la télévision où les pères en Suisse alémanique montrent une plus nette préférence pour la langue familiale. A noter que cette comparaison, donnant lieu à une différence statistiquement significative, se rapporte du côté des pères en Suisse romande à la *langue standard*, ce qui montre une fois de plus la position faible de cette variété. Dans l'ensemble, les pratiques de littératie des parents francophones en Suisse alémanique semblent plus fortement orientées vers la langue d'origine, ce qui se voit également dans les données du tableau 7a:

	Parents en Suisse alémanique	Parents en Suisse romande
Journal en langue familiale	9	2
Journal en langue scolaire	3	5
Journal en langue familiale et en langue scolaire	6	9
Pas abonnés à un journal	2	4

Tableau 7a: abonnement de journaux chez les parents

Les parents francophones en Suisse alémanique sont de loin plus nombreux à affirmer n'être abonnés qu'à un journal en langue familiale. Les parents en Suisse romande sont quant à eux légèrement plus nombreux à recevoir un journal dans la langue scolaire de leurs enfants; ils sont également plus nombreux à lire des journaux dans les deux langues. Ces comportements confirment donc la tendance globale des parents germanophones à s'adapter plus facilement à la culture de la langue d'accueil et, d'autre part, la présence plus marquée de la littératie en langue familiale chez les parents francophones.

3.3.3 L'usage des langues en famille

Pour caractériser l'usage des langues en famille pour la communication quotidienne, j'ai choisi de me restreindre à des questions d'ordre quantitatif (fréquence) et de différencier les questions selon le comportement des participants dans l'interaction (voir tableau 7b). Globalement, dans les deux groupes, l'input en langue familiale domine de la part des mères. Les mères francophones en Suisse alémanique affirment cependant qu'elles s'adressent plus souvent en langue familiale à leurs enfants (quasiment toujours) que les mères germanophones en Suisse romande qui, elles, disent utiliser assez souvent aussi le français langue scolaire, plus rarement un mélange de langues.

	Enfants en Suisse romande n = 20	Enfants en Suisse alémanique n = 20	<p>*** p < .0001</p> <p>** p < .01-.05</p> <p>• p < .05-.10</p> <p>ns (non significatif)</p>
Langues avec les parents			
Mère – enfant langue familiale	4.05 (0.89)	4.70 (0.57)	**
Mère – enfant langue scolaire	2.95 (0.94)	2.20 (1.28)	•
Mère – enfant allemand standard	1.20 (0.41)	1.29 (0.47)	ns
Mère – enfant mélange	2.55 (1.31)	1.68 (0.95)	**
Enfant – mère langue familiale	3.50 (1.05)	4.25 (1.25)	**
Enfant – mère langue scolaire	3.30 (1.03)	2.42 (1.43)	**
Enfant – mère allemand standard	1.05 (0.22)	1.00 (0)	ns
Enfant – mère mélange	2.35 (1.37)	1.76 (0.83)	•
Père – enfant langue familiale	3.94 (1.30)	4.32 (1.25)	ns
Père – enfant langue scolaire	2.76 (1.15)	2.22 (1.22)	ns
Père – enfant allemand standard	1.06 (0.24)	1.69 (1.08)	**
Père – enfant mélange	1.94 (1.20)	1.25 (0.58)	•
Enfant – père langue familiale	3.12 (1.27)	3.84 (1.60)	ns
Enfant – père langue scolaire	3.35 (1.06)	2.78 (1.48)	ns
Enfant – père allemand standard	1.00 (0)	1.47 (0.92))	**
Enfant – père mélange	1.88 (0.93)	1.60 (0.83)	ns
Répondre dans une autre langue			
Mère – enfant	3.0 (0.75)	2.05 (1.27)	***
Enfant – mère	3.0 (0.81)	1.90 (1.12)	***
Père – enfant	2.75 (1.18)	1.41 (0.71)	***
Enfant – père	2.53 (0.87)	1.72 (1.13)	**
Langues entre frères et soeurs			
Langue familiale	3.0 (1.20)	4.32 (0.89)	***
Langue scolaire	3.73 (1.16)	3.11 (1.32)	ns
Mélange	1.80 (1.01)	1.94 (1.06)	ns
Contacts avec copains en langue familiale			
	3.10 (0.72)	3.20 (0.52)	ns
Contacts avec parenté ou autres adultes en langue familiale			
	3.0 (1.30)	3.0 (0.80)	ns

Tableau 7b: usage des langues en famille

(échelle 1-5), (moyennes des fréquences relatives, échelle 1-5, avec écarts types entre parenthèses et *test t*)

Echelle: 1 = jamais; 2 = rarement; 3 = moyennement souvent; 4 = souvent; 5 = toujours

Les enfants en Suisse romande, selon l'appréciation de leurs mères, s'adressent à elles presque aussi fréquemment en dialecte qu'en français et les mélanges sont également assez communs. Chez les enfants vivant en Suisse alémanique, le français langue familiale l'emporte sur la langue

scolaire et le mélange semble beaucoup plus rare. L'usage du dialecte et du français entre père et enfant ne diffère pas significativement de groupe en groupe, la langue en moyenne la plus utilisée étant la langue familiale. Une petite différence se fait remarquer au niveau de l'allemand standard, rarement utilisé entre père et enfants en Suisse alémanique, et pour ainsi dire pas chez les bilingues en Suisse romande.

Les renseignements sur les changements de langue à l'intérieur de la même interaction sont perçus dans toutes les constellations comme étant plus fréquents dans les familles vivant en Suisse romande. Cette tendance est notamment consistante avec l'indication que les enfants s'adressent aussi souvent à leurs mères en français qu'en dialecte, alors que les mères ont tendance à vouloir maintenir – quoique moins fréquemment que leurs homologues francophones en Suisse alémanique – la langue familiale, le dialecte. Les mélanges sont aussi plus souvent attestés pour les enfants et leurs parents en Suisse romande. Au niveau des relations entre frères et sœurs, la langue familiale prédomine chez les enfants en Suisse alémanique alors que c'est la langue scolaire qui paraît plus fréquemment utilisée par leurs camarades en Suisse romande. La différence entre l'usage de la langue scolaire dans la fratrie n'est pourtant pas statistiquement significative. Pour les contacts avec la parenté ou les amis de langue familiale, fréquentés moyennement souvent, le comportement semble similaire de part et d'autre.

On peut en conclure que, d'après les renseignements des parents, le groupe enfants en Suisse alémanique serait en moyenne plus exposé à la langue d'origine et l'utiliserait aussi de façon plus régulière et plus stable au foyer, alors que les familles en Suisse romande laisseraient une plus grande place à la langue territoriale et aux changements de langues.

3.3.4 Résumé et discussion des tendances observées

Résumons les tendances observées dans les réponses aux questionnaires. Chez les enfants, l'écriture en langue d'origine semble avoir un statut précaire de part et d'autre. Parents et enfants cultivent la représentation que les enfants ne savent pas écrire en langue d'origine. L'écriture en langue familiale est peu pratiquée et peu aimée par les enfants; elle semble également moins encouragée par les mères alémaniques en Suisse romande que par les mères francophones en Suisse alémanique. Dans ce dernier groupe, la lecture en langue d'origine (le français) paraît plus régulièrement pratiquée, alors que chez les bilingues en Suisse romande les pratiques de lecture indiquées pour l'allemand sont en moyenne moins fréquentes. Pour eux, l'écrit et dans une certaine mesure aussi la lecture en langue d'accueil occupent une place plus forte dans les pratiques familiales que chez les enfants des francophones en Suisse alémanique.

Globalement, à en croire les indications des parents, dans la communication de tous les jours, l'*input* en langue familiale domine tant de la part des mères que de la part des pères. Ce qui différencie les groupes, c'est la présence plus forte, chez les mères, les pères et les enfants en Suisse romande, de mélanges ainsi que de changements de langues au sein des dyades enfants-parents et l'emploi moins fréquent de la langue familiale entre frères et sœurs. La répartition entre les langues au sein de la famille semble ainsi être plus mouvante et plus fortement objet de

négociations dans les familles en Suisse romande que dans les familles en Suisse alémanique. Souvenons-nous toutefois des propos de Goodz (1994), affirmant que les observations ne confirment souvent pas entièrement les idées que se font les mères de leur comportement linguistique, surtout en ce qui concerne le mélange des langues. Comme l'a aussi relevé Deprez (1994), le mélange qui est une pratique langagière fréquente chez les bilingues peut être ressenti comme une menace adressée à la langue qu'on veut préserver. Ainsi, les différentes appréciations de la communication familiale peuvent être autant dues à des pratiques effectives qu'à des loyautés différentes envers la culture d'origine.

En effet, si les réponses reflètent en partie des comportements réels, elles véhiculent tout autant des *représentations* aussi bien individuelles que collectives. Ce sont *des images que se font les parents* de leurs comportements et des comportements de leurs enfants. Ces représentations sont inévitablement marquées par le désir de se conformer à des normes socioculturelles ou à un idéal d'intégration donnés. Les différences entre les deux groupes, assimilables à des représentations collectives, semblent faire écho aux tendances précédemment relevées dans la littérature de recherche sur les comportements divergents des populations germanophones en Suisse romande et des francophones en Suisse alémanique (cf. chapitre II.2.2 ci-dessus). La pression à l'assimilation exercée sur les alémaniques serait plus forte, renforcée par un réflexe de culture minoritaire de la part des Suisses romands et par la crainte d'une germanisation. De plus, le rapport compliqué des dialectophones à leur langue standard affaiblirait la position de celle-ci vis-à-vis du français. Les francophones de leur côté seraient plus attachés à leur propre culture, plus portés sur le maintien des normes du bon usage (liées à la langue écrite) et moins enclins à s'assimiler à la culture Suisse alémanique.

Surtout dans un domaine comme l'écriture et la lecture où les contraintes normatives pèsent très lourd, la chance de donner des réponses socialement désirables ou la reproduction de représentations collectives est grande (cf. Dabène 1990, Bourgain 1990). Ces représentations sont significatives dans la mesure où elles guident les individus dans leurs choix, dans leurs comportements et dans le sens qu'ils attribuent à l'écriture. Remarquant que les pratiques et les représentations sociales de l'écrit font partie intégrante d'une situation d'apprentissage de l'écrit, Dabène relève les « contradictions actuelles entre pratiques et représentations sociales en matière de relation à l'écrit » (1990, 19). Bourgain, pour sa part, met en évidence la complexité et les enjeux de ce tissu de représentations se rapportant à l'écriture:

« Représentations sur ce qu'est l'acte d'écriture, ce à quoi elle sert dans le fonctionnement social par rapport à d'autres modes de communication, ce qu'est apprendre à écrire, savoir écrire. Les représentations de l'écriture délimitent ce qui est probable et faisable pour soi, qu'il s'agisse de son actualisation ou de son appropriation; elles sont ce en fonction de quoi chaque individu met en œuvre telle ou telle pratique, s'essaie à telle ou telle variante, ou se conforme à la représentation qu'il se fait de la forme à donner à tel ou tel écrit, par exemple en se confinant dans de formulations repérées. Elles dessinent ainsi la carte sociale de l'écriture dans notre société alors qu'elles sont elles-mêmes dessinées par cette carte dans la mesure où elles découlent de l'observation et de l'expérience que chacun fait de l'écriture depuis la place qui est la sienne. » (Bourgain 1990, 291)

Chez l'enfant bilingue, ce travail de construction des représentations sur l'écriture se dédouble, dans la mesure où il doit les mettre en œuvre dans ses différentes langues à travers des interactions et des expériences effectuées dans différents contextes sociaux. Il apprendra quel est le rôle joué par chaque langue dans son milieu socioculturel, qui écrit à quel moment en quelle langue, quelles sont les pratiques valorisées et légitimées dans chaque langue:

« Elles [i.e. les représentations] se modulent suivant le statut social de la langue de l'enfant et des langues de la société dans laquelle il vit, suivant la présence et l'utilisation de la langue ou d'autres langues dans son environnement. Les représentations de l'écrit vont s'élaborer à partir des pratiques culturelles de la société d'appartenance. C'est d'abord au sein de la famille qui est elle-même un lieu de construction et de reproduction des représentations que l'enfant va commencer à former la sienne. A partir de cette première élaboration en milieu familial, les représentations vont continuer à se construire et à se modifier en fonction des rencontres et des expériences de l'enfant dans le système scolaire particulièrement. » (Perregaux 1994, 136)

Dans les commentaires des mères, nous trouvons de nombreuses traces de leurs représentations à propos de l'objet « écriture en langue d'origine » des enfants. Elle est présentée tantôt comme une richesse, tantôt – et c'est le cas le plus courant – comme un danger de surcharge ou une source potentielle de confusion. La nécessité de donner la priorité à l'écriture en langue d'accueil paraît évidente. On note en outre la prépondérance du rôle joué par l'orthographe et, plus généralement, la conscience normative aiguë liée à l'usage du langage écrit. C'est le cas lorsqu'une mère francophone, s'inspirant d'une des représentations les plus communes, insiste sur la correction, en affirmant qu'elle ne promeut pas l'écriture mais qu'elle encourage la lecture pour inciter son fils « à découvrir les fautes qu'il ne faut pas faire ». L'association exclusive de l'écriture à une norme prescriptive transparaît également dans le jugement de l'écriture en dialecte de la part d'une mère francophone. S'indignant d'une question posée dans le questionnaire à propos de son attitude face à l'écriture en dialecte, elle commente: « Drôle de question. Je croyais que le suisse-allemand était un idiome et non une langue. Je m'y opposerais si je pensais qu'il puisse [sic] écrire en suisse allemand parce que le suisse allemand parfait comme dialecte est d'une diffusion trop restreinte pour avoir le statut d'une langue. C'est un dialecte pour lequel aucune codification écrite n'est définie. » Cette appréciation témoigne d'une représentation de l'écrit qui exclut toute pratique vernaculaire de littératie. Persuadée de la nécessité de transmettre la culture écrite à son fils, cette mère lui organise des leçons de français, mais elle plaint l'imperfection de ses prestations (l'une des plus élaborées du corpus) qui se manifeste notamment lorsque l'enfant écrit son texte pour l'enquête: « J'aurais préféré qu'il fasse un sans fautes. » Pour son fils, l'écriture en français est « la chose la plus pire qui soit ».

Dans les deux groupes, même si, selon les renseignements parentaux, les foyers sont bilingues (à divers degrés) et même si les parents paraissent eux-mêmes « bi-lettrés », la plupart d'entre eux semblent se plier à l'idéologie monolingue de l'école en matière de lecture et surtout d'écriture chez leurs enfants. Ils sont peu nombreux à soutenir et promouvoir la littératie des enfants en langue d'origine. Il ressort clairement de maintes réponses qu'en matière d'écriture et de lecture, le

souci que leurs enfants arrivent à s'intégrer à l'école locale prime chez ces parents. Pour certains donc, aucune nécessité sociale, aucun bénéfice escompté à court terme ne les pousse à promouvoir la littératie (au sens de l'écriture de textes) en langue d'origine. Pour d'autres, l'écart entre ce qui serait peut-être souhaitable et ce qui est faisable semble impossible à combler pour l'instant. Ainsi, pour la majorité de ces enfants, l'écriture en langue d'origine ne fait pas partie des pratiques langagières légitimées ou bien, si elle le fait, les enfants souffrent de son imperfection. Leurs réactions fréquentes d'embarras voire de honte, lorsque ils étaient confrontés à la tâche de rédiger un texte dans le cadre d'un événement de littératie parascolaire (celui de mon expérience), montrent qu'ils ressentent leurs capacités comme étant socialement inadéquates.

Le problème principal des enfants des parents dialectophones ayant peu de contact direct avec le langage écrit en allemand est probablement la distance qui les sépare d'une variété standard peu utilisée dans la vie quotidienne¹⁶¹ et qu'ils appréhenderont vraisemblablement comme une langue étrangère lorsqu'elle sera introduite dans le système scolaire local. Le risque est grand d'amputer ces enfants d'une culture de littératie diglossique où dialecte et langue standard sont intimement liés. Pour les enfants des francophones en Suisse alémanique, cette barrière semble tendanciellement moins difficile à franchir, du moins si les parents leur facilitent l'accès à la lecture en langue d'origine. Cependant, les enfants, s'ils assimilent le regard de leurs parents, auront des problèmes à adopter une attitude positive envers leur propre écriture en langue familiale. Les attentes normatives fortes feront facilement apparaître leurs productions écrites comme déficitaires, tant qu'elles ne seront pas prises en charge par un enseignement systématique. En principe, pour les deux populations, seul des compléments d'enseignement scolaire adéquats à leurs capacités langagières en langue d'origine pourraient résoudre ces contradictions et conflits latents.

Même si l'enquête par questionnaire ne donne pas directement accès aux pratiques de bilittératie et aux habitudes langagières des enfants, les représentations et les attitudes en disent long sur la *valeur symbolique* des langues familiale et scolaire et le *statut de la littératie* dans chaque langue. De toute évidence, à partir de ce type de données, la formation d'hypothèses (et leur vérification) concernant le lien entre pratiques langagières et capacités de production textuelle est difficile. Toutes précautions gardées et en supposant qu'une pratique plus intense laisserait des traces dans les textes, on émettra néanmoins l'hypothèse que les enfants francophones en Suisse alémanique développent plus ces capacités en langue familiale, surtout dans le médium de l'oral, l'écriture étant peu pratiquée. Les enfants en Suisse romande, en revanche, devraient à tous les égards être

¹⁶¹ Le caractère largement inconscient de la différence dialecte-allemand chez certains enfants alémaniques en Suisse romande peut être illustré par l'anecdote d'un petit incident qui s'est produit lors du recueil des données narratives. Après que l'enquêtrice eut annoncé à une enfant bilingue qu'à la suite de son récit en « schwyzerdütsch » (suisse-allemand), elle devait produire une version en « Hochdeutsch » (allemand standard) l'enfant, perturbée, alla demander à sa mère si c'était vrai qu'elle parlait le « schwyzerdütsch » (elle pensait que c'était « Dütsch » tout court). Par la suite, la mère ayant expliqué la différence entre dialecte et allemand, l'enfant fut d'accord pour un essai en allemand standard. Or, quand elle commença son récit, elle s'exprima en dialecte autrichien, qu'elle connaissait par sa marraine autrichienne: « do hot's a Kotz... » (*il y a un chat*). L'enfant s'en rendit immédiatement compte; elle s'arrêta et fondit en larmes. Ce n'est qu'après une pause et un gros effort de persuasion de la part l'enquêtrice et de la mère et seulement après que cette dernière eut quitté la pièce que l'enfant osa se lancer dans une deuxième tentative, cette fois-ci en allemand standard: « es war einmal eine Katze » (*il était une fois un chat*)...

nettement dominants dans la langue scolaire. Certaines analyses présentées ci-dessous reviendront sur les comportements que nous venons de décrire.

4 Les textes produits par les enfants bilingues

4.1 Dispositif expérimental, recueil et traitement des données linguistiques¹⁶²

4.1.1 Tâches et matériaux

Nous avons vu précédemment que la production autonome (autorégulée) de textes cohérents et cohésifs pour un destinataire absent, dimension de la littératie sur laquelle nous avons décidé de focaliser notre enquête, n'est pas intrinsèquement liée au médium graphique et qu'elle peut également être acquise – aussi bien en réception qu'en production – à travers le médium phonique. L'observation simultanée de ces capacités discursives à l'écrit *et* à l'oral peut s'avérer particulièrement importante pour l'enquête sur l'acquisition extrascolaire de la littératie en langue familiale où l'enfant n'a aucune ou que très peu de routine de la production écrite.

Afin de pouvoir étudier comment les enfants expriment ces capacités dans leurs différentes langues, une tâche standardisée, mais qui n'est pas *a priori orientée* vers des exigences normatives, a été choisie: le récit d'après une histoire en images sans texte. Outre la création d'une base de données comparable, ce genre de tâche offre plusieurs avantages: pour les enfants, il s'agit d'un exercice bien connu, renouant avec des pratiques familiales et très courant dans le cadre de l'école. Dans une perspective scientifique, le jeu d'images choisi, connu sous le nom de *Frog-Story*, permet de renouer avec toute une tradition de recherche. Les heurs et malheurs du petit garçon et de la grenouille imaginés par Mercer Mayer (1969) sont utilisées depuis les années 1980 par de nombreux chercheurs et chercheuses dans le monde entier comme base pour l'enquête sur le développement des capacités narratives dans une perspective fonctionnelle et translinguistique, voire bi- ou plurilingue (cf. notamment Bamberg 1985, 1987, Berman & Slobin 1994, Kail & Hickmann 1992, Hickmann, Kail & Roland 1995, Wigglesworth 1997, Jisa & Kern 1998, Verhoeven & Stroemqvist 2001 et 2004). Les 24 dessins de la *Frog-Story* relatent les aventures d'un petit garçon qui part, avec son chien, à la recherche de sa grenouille qui s'est échappée. Ce livre d'images relativement long possède une structure narrative « classique » (cadre, complication, action, résolution, situation finale); avec l'implication plusieurs caractères secondaires et des épisodes se déroulant en parallèle, il est susceptible de susciter des productions langagières riches, notamment au niveau discursif (premier plan vs second plan, temporalité, espace, alternance de la référence aux personnages, etc.).

Dans l'enquête pilote précédant cette étude (Egli 1993 et 1995a), j'avais demandé à quatre enfants bilingues de produire cinq versions de la *Frog-Story*: trois versions orales (français, dialecte, allemand) et deux versions écrites (français et allemand). Outre un investissement temporel trop important de la part des familles (cinq séances décalées chacune d'une semaine) et la motivation décroissante des enfants, le danger de la distorsion des données discursives par le facteur de la répétition n'était que trop flagrant. Ainsi, afin d'éviter une réitération trop fréquente de la même tâche, tout en préservant au maximum la possibilité de comparer les données, une

¹⁶² Les bases du dispositif expérimental ont été élaborées lors d'une pré-enquête effectuée en 1993 sur 4 enfants bilingues à Bâle (cf. Egli 1993 et 1995a).

deuxième histoire en images structurellement similaire a été créée, avec d'autres caractères et d'autres décors. Les dessins de la *Cat-Story*, histoire en 24 images également, ont été réalisés sur la base d'une analyse minutieuse des planches de la *Frog-Story*¹⁶³. Elles racontent l'histoire d'un garçon et d'un singe à la recherche de leur chat perdu (cf. les images dans l'annexe).

Un autre problème était lié à la diglossie dialecte-allemand standard. Devais-je privilégier, à l'oral, l'allemand, plus évident pour la problématique de la littératie, aux dépens du dialecte? Pourtant, une fois posée l'hypothèse que les enfants grandissant en Suisse romande devait avoir une pratique très réduite de l'allemand standard oral, le recours au dialecte semblait être d'une importance capitale pour saisir les capacités de production narrative en langue familiale. Il a donc été décidé de tenir compte des deux variétés et de demander aux enfants de raconter l'histoire d'abord en dialecte puis, directement après, en allemand standard au cours de la même séance d'expérimentation. Le facteur de la répétition sera évidemment pris en considération dans l'interprétation des résultats.

4.1.2 Procédure de recueil

Privilégiant le contexte familial, toutes les données ont été recueillies dans le foyer parental de chaque enfant individuel. Les textes ont été produits lors de deux séances, qui étaient planifiées à une distance de quatre semaines, afin d'atténuer l'effet de la répétition des mêmes tâches: la *Frog-Story* servait de support aux récits écrits, la *Cat-Story* aux récits oraux – autant de récits produits lors de deux séances, l'une consacrée au français, l'autre à l'allemand standard et au dialecte. Les séances se sont en effet déroulées dans un mode monolingue (cf. Grosjean 1998, 136): chaque enfant a été interviewé par deux enquêtrices différentes, interagissant avec l'enfant dans *une seule* langue durant toute la séance. Il faut toutefois mentionner que toutes les enquêtrices¹⁶⁴ étaient elles-mêmes bilingues et qu'il est possible que certains enfants s'en soient aperçus, car il a été difficile, lors des visites à domicile, d'afficher la non-compréhension par exemple face à des parents ayant partiellement recours à leur langue d'origine. J'ai tenté de contrôler ce facteur dans la mesure du possible par la *consigne donnée aux enfants*, consigne qui insistait sur le fait que leurs textes écrits et enregistrés étaient destinés à des enfants monolingues (cf. ci-dessous).

Afin d'obtenir à l'oral et à l'écrit, un type de production textuelle semblable, les conditions de recueil suivantes ont été créées:

- Avant de devoir raconter oralement ou par écrit, l'enfant a été invité à prendre soigneusement connaissance des images, afin d'être capable plus tard de raconter l'histoire sans avoir les images sous les yeux; on l'encourageait à *planifier* son récit en précisant qu'il devait se le « raconter dans sa tête ». Aucune contrainte temporelle n'a été imposée aux enfants qui prenaient entre cinq à quinze minutes pour achever cette tâche de préparation. Lors de la phase

¹⁶³ L'analyse de la *Frog-Story* et une première proposition d'une histoire parallèle ont été élaborées sous ma direction par Daniel Guéneux (1996) dans le cadre d'un travail de séminaire à l'Université de Bâle. Les dessins ont été réalisés par Lilly Knechtle.

¹⁶⁴ Les interviews et expériences ont été conduites par Colette Guye, Isabel Kamber, Barbara Lukzak et moi-même.

de préparation, les enfants avaient le droit de demander des mots et des expressions qu'ils ignoraient; toute demande d'information a été enregistrée par écrit par l'enquêtrice.

– D'emblée l'enquêtrice précisait que l'histoire racontée ou écrite par l'enfant était destinée à *d'autres enfants* qui ne connaissaient pas du tout le contenu et qui ne comprenaient *que la langue utilisée par l'enfant à ce moment-là*.

– Pour l'enregistrement oral, l'enfant a été invité de faire comme s'il enregistrerait une cassette d'histoires, pour la version écrite, on lui a demandé de se mettre à la place d'un auteur de livres pour enfants. Pour les versions écrites, afin d'éviter d'éventuels blocages, surtout en langue familiale, l'enquêtrice insistait sur le fait qu'il était important que l'enfant raconte « une belle histoire », que l'orthographe, cette fois-ci, était d'une importance secondaire et que le détail importait moins que l'ensemble.

– Les versions orales et écrites ont donc été produites sans support imagé à portée de vue de l'enfant, non seulement pour créer des conditions de planification semblables, mais encore pour inviter l'enfant à être explicite un maximum, à présupposer un minimum de connaissance partagée et à ne pas recourir de manière déictique aux images. Durant la narration orale, tout contact verbal ou non verbal direct entre enquêtrice et enfant était évité. Elle se plaçait dans une position latérale par rapport à l'enfant pour lui rappeler que l'histoire n'était pas destinée à elle, mais bien à un public fictif et absent.

La durée de rédaction des textes écrits était très variable: entre 15 et 100 minutes. La plupart des enfants avaient cependant besoin de 30 à 40 minutes. Afin de neutraliser des effets statistiques indésirables issus de l'ordre de passation des tâches, celui-ci a systématiquement été varié. La moitié des enfants a commencé par l'écrit, l'autre moitié par l'oral. Par ailleurs, la moitié des enfants a commencé par la langue scolaire, l'autre par la langue familiale. De plus, si un enfant, lors de la première séance avait d'abord fait l'oral et ensuite l'écrit, l'ordre était inversée lors la seconde séance. L'ordre de passation a en outre été enregistré dans un procès-verbal standardisé.

Les tâches narratives étaient précédées d'une phase de « préchauffement »: pour créer un premier contact et pour détendre l'ambiance l'enquêtrice jouait d'abord une ou deux parties d'un jeu (JENGA) avec l'enfant. Par la suite, pour préparer l'enfant à la tâche principale, on lui proposait d'expliquer oralement les règles du jeu face au magnétophone. Comme pour la tâche narrative, l'enquêtrice laissait un temps de préparation non limité et elle précisait que d'autres enfants devraient être capables de jouer à JENGA à l'aide de l'explication enregistrée sur cassette. L'ambiance ludique ainsi créée facilitait la tâche des enquêtrices lorsqu'elles devaient convaincre les enfants d'écrire dans leur langue familiale. La plupart d'entre eux n'avaient en effet jamais écrit un texte dépassant quelques lignes. Certains avaient visiblement honte de leur orthographe qu'ils savaient peu conforme aux exigences scolaires. Il en était de même pour la narration orale en allemand standard, surtout pour les enfants grandissant en Suisse romande. Les séances ont été conclues par des interviews soit avec l'enfant soit avec la mère.

Voici, en guise de résumé, un tableau synoptique de l'organisation du recueil dans son ensemble:

Séances	Déroulement	Responsable / langue	Lieu
1ère séance avril 1996	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de contact avec le parent et l'enfant • Jeu JENGA et explication sur cassette • Récit oral dialectal • Récit oral allemand • Récit écrit allemand • Interview avec l'enfant 	Enquêtrice I Dialecte alémanique	A domicile
2e séance mai 1996	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de contact avec parent et enfant • Jeu JENGA et explication sur cassette • Récit écrit français • Récit oral français • Interview avec le parent 	Enquêtrice II Français	A domicile

Tableau 8: synopsis d'un exemple de déroulement du recueil

(sans tenir compte de la variation systématique de l'ordre et de passation des tâches narratives et des langues).

4.1.3 Remarques sur la nature des données recueillies

Dans le but de créer une situation pragmatique aussi semblable que possible à l'oral qu'à l'écrit, sollicitant ainsi les enfants à produire – indépendamment du médium – un discours autonome, planifié préalablement et compréhensible en dehors du contexte immédiat de sa production – des conditions peu habituelles pour une tâche narrative orale ont évidemment été posées. Comme il a été amplement démontré, notamment dans la recherche développementale, les facteurs contextuels exercent une influence forte et systématique sur l'usage des formes linguistiques dans le texte (cf. p. ex. Hickmann 1987, Kail & Hickmann 1992, Bronckart (1985, 1997), Schneuwly (1988), De Weck (1991), Berman (2004) et supra). Si on veut comparer ces textes, largement conditionnés par les consignes décrites ci-dessus, avec les résultats d'autres expériences, il est donc capital de mettre en évidence la spécificité de la méthode choisie. Parmi les facteurs qui ont très probablement une influence sur le discours résultant, il faut mentionner l'absence de connaissance mutuelle du contenu qui a été discutée plus haut (raconter pour un locuteur absent). Il faut également citer l'obligation de raconter l'histoire de mémoire (sans avoir les images sous les yeux) et la possibilité de planifier préalablement le récit, autant de conditions qui incitent probablement l'enfant à sélectionner les informations qui lui semblent importantes et à effectuer une partie du travail de formulation avant la production effective.

On peut également faire l'hypothèse que l'activation du modèle de la « cassette » ou du « livre pour enfants » suscitent des représentations de discours et des attitudes normatives spécifiques (« book language », cf. Barton 1994, Pontecorvo 1994 et supra). Globalement, l'expérience faite

avec les enfants présente sûrement aussi des caractéristiques communes avec des événements de littératie scolaire: la visite à domicile d'un enfant par des jeunes femmes inconnues qui lui sont présentées comme des chercheurs universitaires qui lui demandent de produire des textes doit bien faire appel à des expériences de *settings* pédagogiques. Même si la consigne (fictive) était de faire comme si l'enfant produisait son texte pour un public donné, la situation se rapproche du récit scolaire. Or le récit scolaire (cf. Knapp 1997, 61s. et Schmidlin 1999, 114) est en quelque sorte « défonctionnalisé » dans la mesure où sa fonction – écrire ou raconter (à qui et pour qui écrit-on, avec quelle motivation?) – est loin d'être claire. A l'école, l'objectif principal n'est souvent pas de produire un texte pour quelqu'un, mais d'exercer l'expression écrite et / ou d'avoir une évaluation favorable. Certains préceptes de la pédagogie de l'écrit peuvent alors être activés, tels que: utiliser les temps du passé, créer le suspense, *variatio delectat* (éviter l'usage récurrent de « und dann » / « et puis », varier les débuts de phrases, élargir le champ lexical du verbe « dire », utiliser des adjectifs variés dans les descriptions), rendre vivant le récit en utilisant le discours direct (en allemand avec des guillemets), insérer des commentaires affectifs et des exclamations, décrire les réactions intérieures d'un protagoniste (cf. Knapp 1997, 101 s., basé notamment sur une analyse de plusieurs manuels scolaires pour l'école primaire allemande)¹⁶⁵. Certains de ces préceptes sont liés aux paramètres que nous analyserons, tel l'usage de *und dann* / *et puis* et, dans une certaine mesure, à travers l'analyse des organisateurs textuels, la variation des débuts de phrases. A un niveau qualitatif, je tenterai de rendre compte d'un plus grand nombre de ces normes du langage écrit scolaire et des formes spécifiques que prendra l'écriture en langue d'origine chez les bilingues.

4.1.4 Corpus et transcription

En application des consignes décrites ci-dessus, les 40 enfants bilingues ont produit 192 textes qui forment la base de l'analyse linguistique. Voici une vue d'ensemble du corpus:

Version	Allemand oral	Dialecte oral	Allemand écrit	Français oral	Français écrit	total
Histoire en images	CAT	CAT	FROG	CAT	FROG	
20 enfants en Suisse romande	15 textes	20 textes	20 textes	20 textes	20 textes	95 textes
20 enfants en Suisse alémanique	18 textes	19 textes	20 textes	20 textes	20 textes	97 textes
TOTAL	33	39	40	40	40	192

Tableau 9: aperçu du corpus des textes analysés

¹⁶⁵ Il serait également intéressant de faire une étude comparative des manuels scolaires utilisés dans les écoles en Suisse romande et en Suisse alémanique.

Le nombre réduit de textes oraux en allemand standard est dû au refus de certains enfants de s'exprimer oralement dans cette langue. De même, un enfant en Suisse alémanique a spontanément produit un récit en allemand standard et refusé ensuite de le refaire en dialecte.

La transcription des textes écrits a été effectuée selon deux modalités: d'une part dans une première version respectant l'orthographe idiosyncrasique de l'enfant, d'autre part dans une version normalisée. Pour cette normalisation, n'ont pas été corrigées la ponctuation, les majuscules en début de phrase et les erreurs morphématiques comme « er werfte » (pour *er warf – il jeta*), « il vut que ». La transcription normalisée s'est basée, entre autres, sur les renseignements de l'enfant: puisque les textes rédigés en langue familiale étaient souvent indécodables, les enfants ont été priés, immédiatement après la rédaction, de relire leur texte à l'enquêtrice qui le retranscrivait en orthographe standardisée. Les textes oraux ont quant à eux été retranscrits suivant les conventions d'une banque de données internationale pour le langage enfantin, CHILDES (Child Language Data Exchange System). Les caractéristiques suivantes de l'oralité ont été prises en considération: intonation (montante et descendante), longueur de pauses, pauses remplies et phénomènes d'hésitation, mise en évidence par intonation saillante, fragments de mots, lapsus, passages incompréhensibles, discours rapporté, énoncés métalinguistiques de l'enfant, interventions de l'enquêtrice. Dans mon analyse quantitative des textes, je n'ai pas pu tenir compte de tous ces phénomènes. Mais il m'a semblé nécessaire de transcrire les textes oraux différemment des textes écrits pour bien marquer la différence résultant du médium de production. Les conventions de transcription sont reproduites dans l'annexe.

De façon ponctuelle, un corpus de 80 *Frog-Stories* écrites et orales, produites par des enfants suisses en classe de troisième primaire (germanophones, n=20 et francophones, n=20), recueillies dans le cadre du projet FNRS cité dans l'avant-propos, et un corpus de 10 *Frog-Stories* écrites par des adultes Suisses germanophones (n=5) et francophones (n=5) dans les mêmes conditions de recueil que les textes des enfants, nous serviront de point de comparaison, tout particulièrement lorsqu'il s'agit de rendre compte de certaines divergences translinguistiques.

4.1.5 Démarche analytique et statistiques

Les données textuelles transcrites ont été segmentées en unités propositionnelles et elles ont été analysées quant à leur longueur, à l'introduction des référents animés, au maintien de la référence aux protagonistes principaux et à la connexion par organisateurs textuels. Voici un aperçu des variables analysées:

VARIABLES INDEPENDANTES

- **Langue:** français, allemand standard, dialecte suisse alémanique
- **Groupe:** enfants en Suisse romande, enfants en Suisse alémanique
- **Mode de production:** écrit, oral

VARIABLES DEPENDANTES

Mesures globales

- Longueur des textes en propositions

Cohésion

- *Premières mentions des référents animés*
 - Formes (pourcentage des introductions indéfinies et répartition par catégories)
 - Nombre de personnages secondaires mentionnés
 - Formes utilisées pour introduire les personnages secondaires
 - Formes utilisées pour introduire le protagoniste principal, position pré- vs postverbale
- *Mentions ultérieures du personnage principal*
 - Formes: nominales vs pronominales
 - Dislocations, formes zéro
 - Stratégie: mentions seules du protagoniste principal et mentions conjointes avec le second protagoniste
 - Rôles grammaticaux des mentions ultérieures du personnage principal
 - Contextes: formes et relations de rôle grammatical des mentions ultérieures en contexte « adjacent » vs « non adjacent »
 - Stratégies cohésives

Connexion et organisateurs textuels

- Constructions subordonnées
- Quantité: total organisateurs TOKENS
- Diversité: total organisateurs TYPES
- Densité: nombre d'organismes textuels par nombre de propositions
- Catégories: quantité et distribution de *et / und*, *de et puis / und dann*, des coordonnants, subordonnants et « autres locutions » temporelles et non temporelles

Tableau 10: aperçu des variables dépendantes et indépendantes soumises à l'analyse quantitative

Un descriptif détaillé de la démarche analytique et du codage des variables textuelles, ainsi que des principaux problèmes que posent leur quantification et leur interprétation précédera la présentation des résultats.

Les variables ont été comparées dans les textes écrits et oraux à *l'intérieur* de chaque groupe et *entre* les groupes d'enfants grandissant dans deux contextes différents. Plusieurs instruments statistiques ont été appliqués:

- Les différences entre les groupes ont été évaluées à l'aide de *l'analyse bifactorielle de la variance* (ANOVA) (p.ex. l'influence du groupe et de la langue sur la longueur des textes écrits).

- Pour comparer performance écrite et orale au sein du même groupe, en français et en allemand, *une analyse bifactorielle de la variance avec une méthode de mesure répétée* a été utilisée (p. ex. l'influence de la langue (français / allemand) et de la modalité (oral / écrit) sur la longueur des textes chez les enfants grandissant en Suisse romande). Pour comparer les moyennes entre deux versions produites par les mêmes enfants, des *tests t* ont été appliqués (p. ex. l'effet de langue (allemand-dialecte) sur la longueur des textes à l'oral).

- En outre, des calculs de *corrélations* ont été effectués afin de mettre en évidence des constantes du comportement individuel dans les différentes tâches (p. ex. existe-t-il une relation entre « écrire un texte court en langue scolaire et en langue d'origine »?) et de comprendre la relation entre certaines variables sociolinguistiques et linguistiques (p. ex. y a-t-il une relation entre les pratiques de littératie actives (lecture, écriture, etc.) en langue d'origine et la diversité d'organismes textuels utilisés dans les textes écrits en langue d'origine?).

Deux remarques s'imposent pour conclure cette partie méthodologique. La première concerne la manière de traiter la différence médiale oral-écrit. Dans le cadre de cette enquête sur la bilittératie, le mode de production de référence reste l'écrit. La production monologique orale est considérée ici comme un pont possible vers la production écrite, et il s'agira de comprendre dans quelle mesure certains éléments considérés comme importants pour la production écrite (p. ex. un usage différencié des organisateurs textuels pour la structuration des textes) peuvent être préfigurés à l'oral. Ce genre d'observations peut être particulièrement intéressant pour la langue familiale, non scolaire, dans laquelle les enfants disposent de peu de routine à l'écrit, mais d'une pratique orale intensive. Il faut toutefois rester conscient qu'il existe des différences linguistiques irréductibles qui résultent de la nature du médium (graphique ou phonique) et du mode de production (cf. Blanche Benveniste 1996, Gadet 1996, Béguelin 1999 et supra, chapitre II.2.1.2). Ainsi l'analyse ne tient-elle pas compte des moyens de structuration majeurs de l'oral, notamment de la prosodie ou des éléments de la ponctuation orale (*eh bien, voilà, quoi*). Enfin, du fait de la fixation écrite *a posteriori* des textes oraux, elle ne tient pas compte non plus des conditions de réception foncièrement différentes des textes écrits et oraux.

La seconde remarque se rapporte au traitement des différences translinguistiques. Les variables linguistiques soumises à l'analyse des textes, qui servent de moyen de comparaison à travers les langues et les modes, sont censés nous renseigner dans une certaine mesure sur les capacités de production monologique des enfants. Cependant, les éléments langagiers codés ne sont pas neutres par rapport aux langues qui sont en jeu. Même si la littérature mentionnée plus haut montre des

tendances similaires pour le développement de la cohésion et de la connexion, des variations sont induites par des contraintes des différents systèmes linguistiques. Prenons un exemple dont il a déjà été question dans la partie théorique et qui sera traité en détail plus loin: l'ellipse nominale ou *anaphore zéro* (ex. *Pierrot regarde derrière le tronc d'arbre et Ø voit une famille de grenouilles. Pierrot schaut hinter den Baumstamm und Ø sieht eine Froschfamilie*). L'anaphore zéro est courante aussi bien en français qu'en allemand et qu'en suisse allemand; elle compte parmi les moyens linguistiques qui contribuent à l'*empaquetage* des informations (cf. Berman & Slobin 1994, Schneuwly 1988). Si l'on constate dans les textes français des bilingues un nombre plus bas d'anaphores zéro que dans les textes allemands, il serait évidemment faux d'en conclure directement que les enfants ont des capacités de créer des liens étroits entre les informations plus développées en allemand qu'en français. Car, comme l'ont constaté Hickmann & Hendriks (1999), dans des récits oraux produits par des enfants français et allemands du même âge, l'anaphore zéro est nettement plus souvent utilisée par les enfants allemands, l'usage de cette forme étant lié à un registre plus formel en français. Le facteur de la variation translinguistique doit donc être pris en compte au niveau de l'interprétation des données et l'on ne peut faire l'impasse de la comparaison avec des données monolingues. Pour cette raison, là où des analyses comparables ont été faites soit dans le cadre du projet FNRS mentionné dans l'avant-propos, soit dans d'autres recherches, j'aurai également recours à des données produites par des enfants et des adultes monolingues, même si cette comparaison n'occupe pas une place centrale dans mon étude.

4.2 Mesures globales: longueur des textes et proportion de constructions subordonnées

4.2.1 Conventions de segmentation des textes et calcul des subordonnées

La longueur des textes écrits et oraux a été mesurée en nombre de *propositions*. La *phrase*, unité syntaxique de base traditionnelle, est inopérante à cette fin. Il n'existe pas de critères universellement acceptés permettant de délimiter sans équivoque l'unité *phrase*, hormis celui qu'elle commence par une majuscule et qu'elle se termine par un point. Il s'agit donc d'une entité foncièrement liée au médium graphique (cf. Béguelin et al. 2000, 49s. et 238f.). En effet, les courbes intonatoires marquant le terme d'une construction syntaxique à l'oral ne correspondent généralement pas au point final de la phrase écrite. De fait, il n'est pas rare que les textes écrits par des enfants soient presque ou totalement dénués de ponctuation.

En linguistique textuelle, le texte est généralement envisagé comme un enchaînement d'unités langagières de base appelées *propositions*, *clauses*, ou *énoncés*; ces unités de base étant à leur tour organisées en unités plus grandes et hiérarchisées entre elles¹⁶⁶. La définition de l'unité de base varie beaucoup dans la littérature de recherche, tant au sein de la recherche empirique (p. ex.

¹⁶⁶ Cf. également la *T-Unit (Minimal Terminable Unit)* de Hunt 1965, citée dans Gass & Selinker (1994, 41) et Feilke (1996, 1183).

Hickmann 1990, Berman & Slobin 1994 ou Apothéloz 1995) que dans la littérature théorique (notamment Bronckart et al. 1985, 39; Berrendonner & Reichler Béguelin 1989, 113; Heinemann & Viehweger 1990, 119; Adam 1985, 37 et 1991, 36). Dans le cadre d'une étude empirique travaillant sur un grand nombre de textes, la segmentation en unités propositionnelles s'articule toujours aussi aux buts et aux besoins de l'analyse en question. Les critères permettant de délimiter cette unité doivent répondre aux exigences d'une certaine rigueur méthodologique, étant donné que la segmentation est la première « pierre » de l'analyse et qu'elle aura des répercussions sur les résultats statistiques. Or, ce découpage est une entreprise difficile qui se heurte à de nombreux conflits d'analyse ne pouvant généralement être résolus qu'en fonction des impératifs pratiques de la recherche en cours, comme le fait également remarquer Apothéloz (1995)¹⁶⁷.

En m'inspirant de la procédure de Hickmann (1990)¹⁶⁸ et de Berman & Slobin (1994)¹⁶⁹, j'ai segmenté les textes en propositions, contenant un verbe et ses arguments¹⁷⁰. En général, les propositions contiennent un seul élément verbal. Ont été segmentées ainsi certaines constructions infinitives (*il dit au chien // de partir; il est parti à la forêt // chercher la grenouille*) et participiales (*et voyant cela // ils partent*), les subordonnées complétives introduites par *que / dass* (*il croyait // qu'il se tenait à des branches*) et les propositions relatives (*il était une fois un garçon // qui avait une grenouille*). J'ai également segmenté les constructions elliptiques (*il appela sa grenouille // Rien ou bien le cerf les emporta // et plouf dans l'étang*). N'ont été segmentées ni les constructions présentatives que j'ai considérées comme des unités grammaticalisées (*il y a un cerf qui arrive*), ni les constructions auxiliaires (*il a marché*) ni les semi-auxiliaires (dans la terminologie de Riegel, Pellat & Rioul 1994, 252) aspectuelles (*il était en train de marcher, il commença à chercher*) et modales (*il voulait partir*). De même, les constructions verbales avec aller (*il est allé chercher sa*

¹⁶⁷ « Toute tentative de segmentation d'un texte en clauses rencontre de nombreuses difficultés. Il faut cependant noter que notre propos ici n'est pas d'élaborer une théorie de la clause. Il est au contraire tout à fait pratique: il s'agit de définir un système de segmentation des textes qui aboutisse à des unités dont la grandeur soit pertinente relativement aux phénomènes étudiés; il faut également que les critères de segmentation soient entièrement explicites. » (Apothéloz 1995, 184)

¹⁶⁸ « Roughly, most units correspond to propositions, typically consisting of a core verb (whether finite or non-finite) with all of its arguments. However some exceptions to this principle occur, e.g., some units do not contain verbs (some labellings, ellipsis [...]) and others contain complex verb forms (e.g., verb forms with modal or other auxiliaries [...]). [...] Each unit therefore contains in principle one and only one core verb. This principle is applied to main and subordinate clauses. » (Hickmann (1994, 8)

¹⁶⁹ « The minimum unit of analysis, which determined how the speech output was represented in each transcribed text, was what we defined as a "clause" [...]. This unit was selected as being more linguistically structured than the behavioral unit of an "utterance" but as less determined by syntactic criteria than a "sentence". For our purposes, a clause was any unit that contains a unified predication, whether in the form of a verb or adjective. [en note: Thus our basic unit of analyses is closer to the semantic notion of a proposition, although not as this term is used in describing narrative units in the framework of story-grammar analyses]. The verb might be finite or non finite, e.g. the following were all considered a single clause in English: running through the woods, taken by surprise; in order to help his friends; was angry. Modal and aspectual verbs were counted together with their main verbs; that is the following constitute single clauses: want to climb the tree; goes to look, started running. This analysis into clauses made it possible for us to compare relative length and propositional complexity of texts (e.g. how many predications are packed together in a single utterance) across the entire sample. » (Berman & Slobin 1994, 26)

¹⁷⁰ Je préfère le terme de *proposition* ou d'*unité propositionnelle*, même s'il ne s'agit pas d'une analyse propositionnelle au sens logique du terme, le néologisme français *clause* ayant reçu une définition très spécifique, plus fortement orienté vers la pragmatique chez Berrendonner & Reichler-Béguelin (1989).

grenouille) n'ont pas été segmentées. Il s'agit évidemment là de décisions discutables, la limite entre constructions auxiliaires, semi-auxiliaires et constructions qui s'apparentent aux semi-auxiliaires étant floue. La décision de ne pas segmenter ces constructions se base sur une idée de Berman & Slobin (1994) qui prennent en compte un critère sémantique pour la segmentation des textes narratifs, leur segmentation reposant essentiellement sur l'occurrence des formes verbales: l'expression d'un état, d'une situation, d'une action ou d'un événement. Ainsi, ils considèrent que les verbes matrices et leurs modificateurs (p. ex. *il voulait partir*) n'expriment pas clairement deux situations, comme c'est notamment le cas des subordonnées complétives comme *il croyait // qu'il allait partir* (cf. op. cit., 660).

La procédure de segmentation permet de mesurer la longueur des textes et elle sert de base au codage informatisé des variables. Il est également possible, grâce au mode de segmentation choisi, de rendre compte, à un niveau quantitatif, de certaines différences dans la manière dont les enfants organisent les informations dans les textes. Voici trois exemples de textes tirés de notre corpus, deux oraux et un écrit, segmentés en propositions:

Exemples pour la segmentation des textes¹⁷¹

Exemple 1

- *CHI: « alors il y a un petit garçon #
- *CHI: et puis (eum) il a un chat et un singe #
- *CHI: et puis il doit aller à l'école le petit garçon #
- *CHI: et puis il prend son s & singe avec #
- *CHI: et puis pendant qu'il est à l'école #
- *CHI: le le p & le chat il s'en va #
- *CHI: et puis après il revient de l'école le garçon avec son singe #
- *CHI: et puis après il est plus là. # »

(Stéphanie BISR 16 français oral)

Exemple 2

- *CHI: alors il y avait un petit garçon et son chien
- *CHI: il avait une grenouille
- *CHI: et c'était le soir.
- *CHI: et puis après il a dû se coucher
- *CHI: et le matin! sa grenouille était plus là.

(Stéphanie BISR 16 français écrit, orthographe normalisée, ponctuation originale)

Exemple 3

¹⁷¹ *CHI: signifie « child ». Il s'agit d'une marque permettant le compactage informatisé des propositions (cf. Hickmann 1990). Les conventions de transcriptions suivantes ont été utilisées pour l'oral: . (point): intonation descendante; #: pause courte; ##: pause moyenne; ###: pause longue; (euh): pause remplie; le **cy &** : fragment de mot.

*CHI: « avant que François parte à l'école #
 *CHI: il dit toujours ## à son chat
 *CHI: de rester bien sage
 *CHI: et de ne pas s'en aller. ##
 *CHI: et puis après il prend son singe
 *CHI: et s'en va # à l'école. #
 *CHI: en rentrant de l'école
 *CHI: il voit
 *CHI: que le chat a disparu. # »
 (Simon BISR 4, français oral)

Alors que les premiers deux extraits de textes sont organisés de manière essentiellement linéaire et parataxique (presque exclusivement en propositions principales indépendantes), le troisième texte montre des constructions subordonnées de différentes natures, hiérarchisant les informations et les mettant dans une relation étroite.

Jusque vers la fin des années 1970, le calcul de l'*index de subordination* était un des principaux instruments de l'analyse du développement de la capacité à écrire chez les enfants à l'âge scolaire. Depuis l'avènement des approches pragmatiques dans la recherche développementale, les analyses reliées aux phénomènes de subordination et d'intégration syntaxique apparaissent plutôt comme une partie de l'analyse textuelle (cf. Feilke 1996). Comme le montre cet auteur (op. cit., 1182), la transition de la parataxe à l'hypotaxe relève d'un développement maintes fois rapporté dans la recherche sur l'acquisition de l'écrit. En simplifiant, on peut dire que ce développement va de la *coordination* à l'*intégration des informations au niveau des syntagmes* (« Integration auf der Phrasenebene ») en passant par la *subordination* (cf. op. cit., 1184). Globalement (bien sûr, de manière différenciée selon le type de tâche), à l'écrit, les enfants jusqu'à 9-10 ans ont tendance à utiliser beaucoup de propositions coordonnées. Jusqu'à l'âge de quatorze ans, on peut observer une tendance à intégrer de plus en plus les informations dans des constructions subordonnées et une différenciation progressive des moyens syntaxiques. Pour Feilke, ce développement révèle *une tendance à traiter le sens de manière plus syntaxique* (« eine Tendenz zur Syntaktisierung von Bedeutung »). A partir de l'âge de 14 ans, on observe que la *profondeur de l'enchâssement syntaxique* (« syntaktische Einbettungstiefe ») des informations augmente. Les constructions syntaxiques deviennent plus compactes et économiques, les propositions sont de plus en plus longues. Les adolescents et adultes font notamment un usage plus extensif des nominalisations, des constructions participiales, des appositions; les verbes fléchis apparaissent plus rarement à la surface syntaxique¹⁷². Ce développement va de pair avec la chute du nombre d'organiseurs textuels que nous avons déjà décrite plus haut.

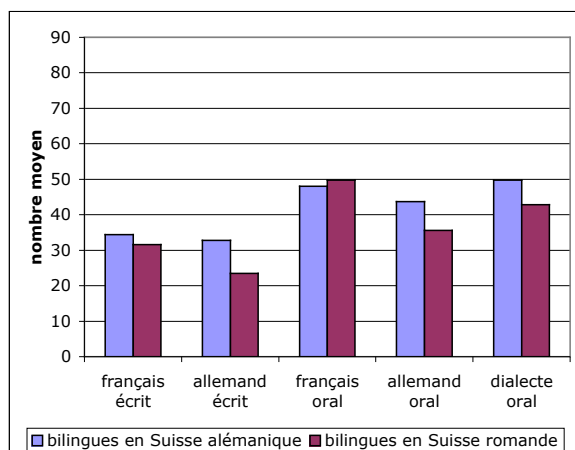
¹⁷² C'est ce que montrent par exemple les passages marqués en gras dans l'extrait suivant de la *Cat-Story*, écrit par un étudiant de 25 ans: « C'est l'histoire de Plif, le petit garçon, Plouf, le petit singe et Plof le chat. A peine Plif et Plouf sont-ils partis à l'école, que Plof, **jusque là paisiblement installé dans son panier**, se lève et s'enfuit par la fenêtre. **A leur retour**, Plif et Plouf, **inquiets**, se mettent à sa recherche. »

Pour les enfants de 9-10 ans, le calcul des constructions subordonnées peut ainsi être considéré comme un indice global de la capacité à relier les informations (le *packaging* selon la terminologie de Berman & Slobin 1994), en les subordonnant les unes aux autres à l'aide de constructions verbales qui dépassent l'alignement linéaire et parataxique des informations.

4.2.2 Longueur des textes en unités propositionnelles

Comme nous l'avons déjà signalé, tous les enfants ont produit deux versions écrites de la *Frog-Story*, en dépit du fait qu'ils n'avaient aucune ou que très peu d'expérience de la rédaction en langue d'origine. Tous les enfants à l'exception d'un seul ont également produit une version orale en dialecte et une version orale en français de la *Cat-Story*. En revanche, cinq enfants vivant en Suisse romande et deux enfants en Suisse alémanique n'ont pas voulu faire de récit oral en allemand standard.

Comme le montre le graphique 6, les textes écrits tendent à être plus courts que les textes oraux, autant chez les bilingues en Suisse romande ($F_{1,19} = 27.79, p < .000$) que chez leurs camarades en Suisse alémanique ($F_{1,18} = 25.73, p < .000$).



Graphique 6: longueur moyenne des textes en unités propositionnelles

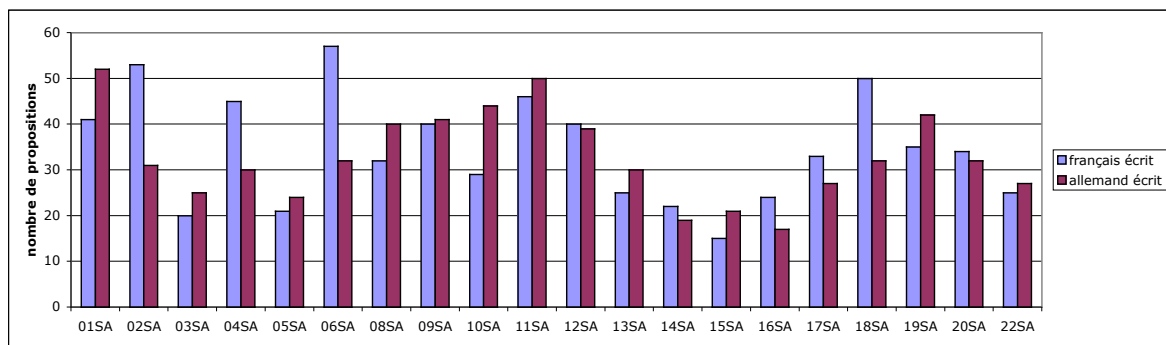
Cependant, le comportement des deux groupes n'est pas tout à fait le même, surtout en ce qui concerne la longueur de leurs textes langue familiale vs en langue scolaire. Si l'on compare la longueur des textes écrits entre les deux groupes, on observe que les enfants vivant en Suisse romande et les enfants vivant en Suisse alémanique écrivent des textes français de longueur quasiment identique, alors que les textes en allemand, écrits par le groupe suisse romand, sont en moyenne nettement moins longs que les textes allemands de leurs camarades vivant en Suisse alémanique. Statistiquement, cela se répercute dans un effet de langue ($F_{1,38} = 9.58, p < .0037$), de situation ($F_{1,38} = 4.35, p < .0437$) et une interaction des facteurs groupe et langue ($F_{1,38} = 4.32, p < .05$). Les bilingues en Suisse alémanique écrivent même en moyenne des textes plus longs en français langue familiale que leurs camarades en Suisse romande, la différence n'étant toutefois pas significative. À l'oral, les deux groupes racontent en moyenne des récits plus courts en allemand

standard que dans les autres variétés; on observe un effet significatif du facteur « langue » ($F_{2,29} = 5.41, p < .0101$), mais les divergences entre les deux groupes ne sont pas significatives.

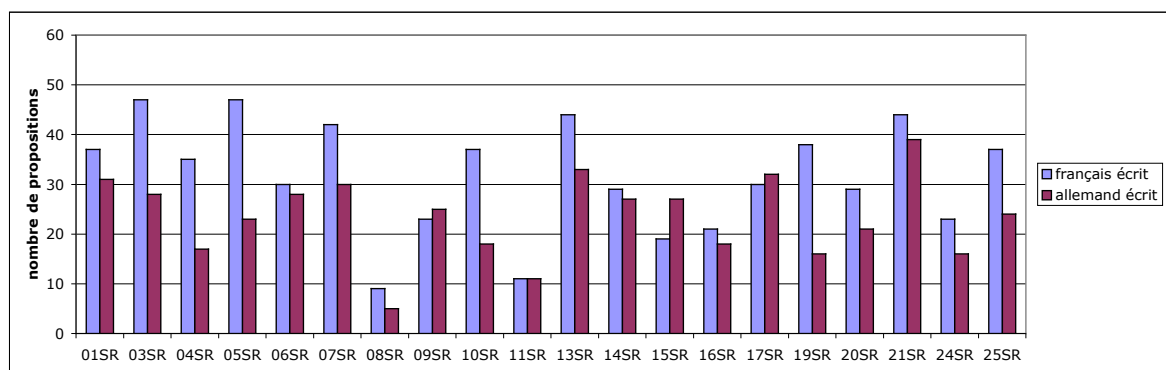
En se limitant aux textes des enfants bilingues vivant en Suisse romande, on observe qu'ils sont en moyenne plus longs en français, langue scolaire qu'en allemand langue familiale ($F_{1,19} = 14.78, p < .001$). A l'oral, la longueur des récits français dépasse également celle des récits en dialecte ($t_{19} = 2.292, p < .0335$), ceux-ci étant significativement plus longs qu'en allemand standard ($t_{14} = 2.382, p < .03$). La différence la plus élevée s'observe entre le français oral et l'allemand standard ($t_{14} = 2.726, p < .0164$).

Les bilingues en Suisse alémanique ont écrit des textes en moyenne légèrement plus longs en français, langue familiale, qu'en allemand, langue scolaire, cette différence n'étant toutefois pas significative. Les textes oraux français et dialectaux des enfants en Suisse alémanique ne divergent pas non plus significativement entre eux quant à leur longueur moyenne; la longueur moyenne des versions dialectales dépasse celle des textes en allemand standard ($t_{16} = 4.121, p < .00008$), le décalage entre français et allemand standard n'étant pas significatif.

Pour illustrer les résultats obtenus pour la modalité écrite, je reproduis ci-dessous deux graphiques montrant la longueur des textes rédigés par chaque enfant des deux groupes.



Graphique 7: nombre d'unités propositionnelles par individu dans les textes écrits chez les bilingues en Suisse alémanique



Graphique 8: nombre d'unités propositionnelles par individu dans les textes écrits chez les bilingues en Suisse romande

Les différences entre les enfants sont considérables. Le graphique 7 montre que dans le groupe des enfants grandissant en Suisse alémanique, à peu près la moitié des enfants écrivent des textes

de la même longueur, un quart des textes plus courts en langue familiale et un quart enfin des textes bien plus longs en langue d'origine. Les enfants BISA 06 et BISA 18 qui écrivent les textes français les plus longs reçoivent un soutien en langue française (cours à la paroisse ou privés), mais retenons que pour les deux, la rédaction d'un texte aussi long est une première. Chez les enfants élevés en Suisse romande (graphique 8), aucun enfant n'écrit un texte considérablement plus long en allemand, mais la moitié rédige des textes à peu près aussi longs en allemand qu'en français, l'autre moitié des textes plus longs en français. S'il y a une grande différence, c'est toujours en faveur de la langue scolaire.

	TOT PROP allemand écrit	TOT PROP allemand oral	TOT PROP français écrit	TOT PROP français oral	TOT PROP dialecte oral
TOT PROP allemand écrit	1				
TOT PROP allemand oral	0.4306 (ns)	1			
TOT PROP français écrit	0.6254***	0.6864***	1		
TOT PROP français oral	0.3762 (ns)	0.5913**	0.5741***	1	
TOT PROP dialecte oral	0.2732 (ns)	0.611**	0.5235**	0.828***	1

Tableau 11: corrélations entre la longueur des textes en nombre total de propositions (TOT PROP) dans les différentes langues et modes chez les bilingues en Suisse romande

	TOT PROP allemand écrit	TOT PROP allemand oral	TOT PROP français écrit	TOT PROP français oral	TOT PROP dialecte oral
TOT PROP allemand écrit	1				
TOT PROP allemand oral	0.6159***	1			
TOT PROP français écrit	0.5056**	0.5855**	1		
TOT PROP français oral	0.4205•	0.7044***	0.4542**	1	
TOT PROP dialecte oral	0.6551***	0.9655***	0.6338***	0.6028***	1

Tableau 12: corrélations entre la longueur des textes en nombre total de propositions (TOT PROP) dans les différentes langues et modes chez les bilingues en Suisse alémanique

(*** $p > .0001$, ** $p > .01-.05$, • $p > .05-.10$, ns (non significatif))

Les tableaux de corrélations 11 et 12 montrent pour les deux groupes une interdépendance entre écriture en langue familiale et en langue scolaire:

Chez les enfants en Suisse alémanique toutes les valeurs sont corrélées. La longueur des textes écrits et oraux en allemand (et en dialecte) est en forte corrélation; le lien le plus faible s'observe entre français oral et allemand écrit. Chez les enfants en Suisse romande, la longueur des deux écrits est corrélée; celle de l'allemand écrit n'est pas corrélée à celles des oraux. La longueur du français écrit est en revanche bien corrélée à celle des oraux. La corrélation la plus élevée apparaît entre dialecte oral et français oral. Les corrélations avec l'allemand standard sont un peu moins fortes.

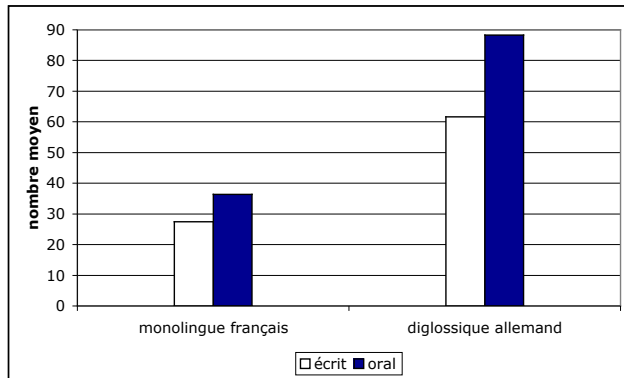
En résumé, l'analyse de la longueur des textes montre, d'une part, que chez une grande partie des enfants la productivité à l'écrit dans les deux langues semble reliée. Ce résultat peut paraître surprenant étant donné que les enfants n'ont pas l'habitude d'écrire en langue familiale et, ce qui me semble encore plus important, qu'ils sont convaincus de ne pas être capables d'écrire dans cette langue. D'autre part, on constate ici une première trace de la dominance de la langue scolaire chez un nombre important d'enfants en Suisse romande, qui se répercute aussi le plus fortement dans la production écrite en allemand langue familiale dont la longueur ne paraît d'ailleurs pas corrélée à celle des textes oraux.

Chez les enfants en Suisse alémanique, on observe, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, une certaine tendance à l'équilibre (qui s'exprime partout par des corrélations); certains enfants tendent à être dominants en langue familiale, du moins en ce qui concerne la productivité.

A l'oral, en allemand standard, les enfants des deux groupes sont généralement moins productifs.

La comparaison avec les deux corpus des *Frog-Stories* produites par 40 enfants monolingues, 20 francophones et 20 germanophones du même âge, exige beaucoup de précautions. Les résultats concernant la longueur sont reproduits ici avant tout pour montrer les caractéristiques générales des deux corpus. Les deux populations d'enfants qui ont produits ces *Frog-Stories* ont été sélectionnées à partir de critères sensiblement différents de ceux de nos deux populations bilingues: il s'agit pour les deux groupes monolingues des quatre élèves considérés globalement (pas seulement pour l'étude des langues) comme les meilleurs de cinq classes de troisième primaire dans le canton de Neuchâtel et dans le canton de Zurich. L'enquête du FNRS et de l'ESF (cf. l'avant-propos) portant sur des élèves en classe de première, de troisième et de cinquième primaire, avait fait ce choix afin de pouvoir comparer les pays dans les meilleures conditions: l'homogénéité des groupes permettait de mieux déceler les tendances développementales et garantissait que la population concernée (des enfants en classe de première primaire) était en mesure de rédiger un texte à partir d'une histoire aussi complexe que la *Frog-Story* (cf. Schmidlin 1999, 109). Ceci dit, la différence entre les corpus alémanique et romand est telle qu'il n'est pas exclu qu'une variable non contrôlée soit intervenue dans le recueil. Ces deux corpus peuvent néanmoins nous fournir des indices précieux du point de vue des spécificités typologiques de l'allemand et du français.

Comme le montre le graphique 9, les textes des alémaniques sont en moyenne deux fois plus longs que ceux des romands, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Les deux groupes produisent des textes écrits moins longs à l'écrit qu'à l'oral, la différence est significative pour les deux groupes ($t_{19} = 2.865$, $p < .0099$ pour les romands, $t_{19} = 3.683$, $p < .0016$ pour les alémaniques).



Graphique 9: nombre moyen d'unités propositionnelles chez les enfants monolingues suisses romands et suisses alémaniques (diglossiques).

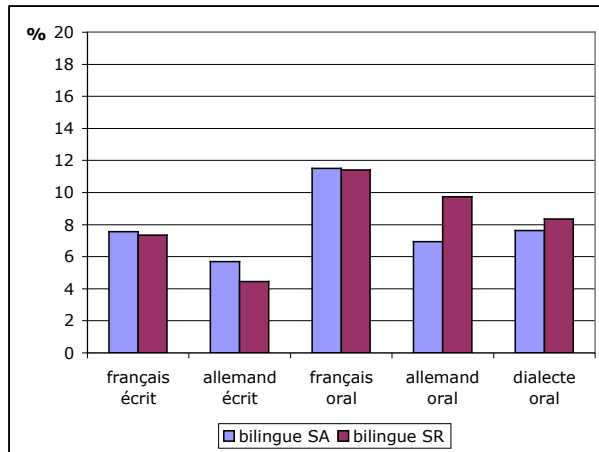
En comparaison avec les monolingues, les enfants bilingues se situent plus près des enfants suisses romands pour l'écrit: les bilingues en Suisse alémanique ont même rédigé des textes plus longs en français que les monolingues ($t_{38} = 2.098, p < .0426$). Les textes oraux en français des deux groupes bilingues sont plus longs que ceux des monolingues francophones ($t_{38} = 2.156, p < .0375$ pour les bilingues en Suisse romande, $t_{38} = 2.102, p < .0422$ pour les bilingues en Suisse alémanique), mais deux fois plus courts que ceux des monolingues suisses alémaniques.

	<i>français</i> <i>écrit</i>	<i>allemand</i> <i>écrit</i>	<i>français</i> <i>oral</i>	<i>allemand</i> <i>oral</i>	<i>dialecte</i> <i>oral</i>
bilingues en Suisse alémanique	34.4	32.8	48.1	43.7	49.7
bilingues en Suisse romande	31.6	23.5	49.8	35.6	42.8
monolingues français	27.5		36.4		
diglossiques allemand		61.6		88.3	

Tableau 13: nombre moyen d'unités propositionnelles chez les enfants bilingues et monolingues (diglossiques)

4.2.3 Proportion moyenne de constructions subordonnées

La proportion moyenne de subordonnées peut donner une première impression de la manière dont les enfants façonnent leurs textes. Le terme de « constructions subordonnées » regroupe une variété de phénomènes d'intégration syntaxiques tels que les propositions subordonnées introduites par des conjonctions, les complétives, les propositions relatives, les constructions infinitives et participiales. Le graphique 10 montre pour les deux groupes des tendances semblables: ils utilisent, à l'écrit comme à l'oral, une proportion plus élevée de constructions subordonnées en français qu'en allemand ou qu'en dialecte. La comparaison des moyennes entre les deux groupes indique un effet significatif du facteur langue pour les écrits ($F_{1,38} = 3.98, p < .05$) et pour l'oral ($F_{2,29} = 4.04, p < .03$). La différence entre les deux moyennes pour l'allemand oral n'est pas significative.



Graphique 10: taux moyen de propositions subordonnées

Dans les textes des enfants grandissant en Suisse romande, on relève en moyenne en français plus de constructions subordonnées qu'en allemand: soit à l'écrit en français 7.4% et à l'oral 11.5%, alors qu'en allemand, on n'en relève que 4.5% à l'écrit, à l'oral 9.7%, et 8.4% en dialecte. Autant l'effet de langue ($F_{1,19} = 5.876, p < .025$) que l'effet de mode ($F_{1,19} = 6.809, p < .017$) sont significatifs. La différence entre l'allemand oral et le dialecte n'est pas significative.

Les enfants en Suisse alémanique tendent également à utiliser plus de constructions subordonnées dans leurs textes en français langue familiale (11.5% à l'oral, 7.6% à l'écrit) qu'en langue scolaire (6.9% à l'allemand oral, 7.6% en dialecte, 5.7% en allemand écrit). On observe un effet significatif du facteur mode de production ($F_{1,18} = 6.677, p < .019$), mais seulement un effet faible de langue ($F_{1,18} = 4.24, p < .05$), la différence entre le français écrit et l'allemand écrit n'étant pas significative. La différence entre le taux de constructions subordonnées qu'on retrouve à l'écrit et à l'oral n'est significatif qu'en français ($t_{19} = 3.206, p < .0047$); en allemand, elle ne l'est pas.

En résumé, les enfants bilingues subordonnent donc plus amplement à l'oral qu'à l'écrit, tirant apparemment plus profit de la facilitation offerte par le médium de production oral. Chez les enfants en Suisse romande, le français, langue scolaire apparaît globalement dominant pour la subordination. Chez les enfants vivant en Suisse alémanique, le *pattern* observé est plus complexe. Même si le français – langue familiale – tend également à dominer (surtout à l'oral), la différence entre français et allemand est moins affirmée à l'écrit. Face aux tendances observées globalement, on peut toutefois se demander s'il s'agit d'un effet de littératie ou de langue. Le français est-il plus enclin à la subordination, les enfants tendant à éviter la subordination en allemand, par exemple parce que l'allemand, syntaxiquement plus complexe, demande la position finale du verbe (ce que suggèrent certaines recherches citées dans la partie théorique)? Ou bien la culture de littératie du français favoriserait-elle plus l'usage de la subordination, notamment au niveau de l'usage des conjonctions subordonnées? Nous reviendrons à ces questions dans le cadre de l'analyse des organisateurs textuels, lorsque nous comparerons l'usage des conjonctions subordonnées entre bilingues et monolingues.

4.3 Première mention des référents animés

4.3.1 Introduction et procédures d'analyse

Dans cette section, nous examinerons la manière dont les enfants bilingues mentionnent pour la première fois les référents animés dans les différentes versions de leurs textes. L'introduction des référents animés compte parmi les traces privilégiées du mode d'ancrage situationnel opéré par l'enfant et de sa capacité à gérer le flux de l'information. Nous tenterons de comprendre comment les enfants introduisent les informations nouvelles en opérant un ancrage disjoint de la situation de production textuelle et en tenant compte de l'état de savoir d'un partenaire absent qui ne partage pas les informations contenues dans la *Frog-Story* ou dans la *Cat-Story*. L'introduction des référents animés montre en effet dans quelle mesure les enfants se détachent du *hic et nunc* de la situation de communication.

Comme nous l'avons vu au chapitre I.2.3.1, plusieurs recherches développementales ont montré que la capacité à introduire les référents évolue d'un fonctionnement essentiellement contextuel, déictique, vers un fonctionnement intratextuel, anaphorique. Les enfants font preuve d'une sensibilité précoce à l'adaptation des formes linguistiques (p. ex. *un* chien vs *le* chien ou bien *il*) aux contraintes situationnelles. Mais l'achèvement de ce développement est tardif comme l'ont prouvé certaines études de la production textuelle orale et monologale qui contrôlaient de manière stricte la situation de production, suivant que la connaissance du référent était partagée par les interlocuteurs ou non (cf. notamment Kail & Hickmann 1992): c'est vers 9 ans seulement que les enfants monolingues opèrent une différenciation maximale de l'usage des formes en fonction de la situation. Dans la même tradition de recherche, Hickmann, Hendriks, Roland & Liang (1996) et Hickmann (2003), en se focalisant sur les variations translinguistiques du développement discursif, ont souligné que cet usage était également lié à des facteurs syntaxiques, notamment à l'ordre des mots; il existe en effet une tendance universelle à placer une information nouvelle en fin de proposition, après le verbe. Les auteurs ont observé une forte attraction entre la position postverbale (appelé marquage *global* de la nouveauté) et les formes indéfinies (marquage *local*), cette attraction étant toutefois variable selon les langues. Ainsi le français oral (familier, de *proximité*), résiste fortement au placement d'une nouvelle information en position initiale de la proposition et les locuteurs utilisent fréquemment des structures existentielles telles que « *Y a un type qui arrive* ». Cette règle n'est pas grammaticalisée dans la mesure où elle n'est pas prescrite dans le registre écrit formel, mais fortement présente dans le registre oral familier. L'attraction entre la position postverbale et la forme indéfinie (marquage *local*) est plus forte en français qu'en allemand, où la position postverbale ne semble pas être distinctive ou l'est beaucoup moins. D'un point de vue développemental, les auteurs ont montré une différence entre l'allemand et le français dans la mesure où les enfants francophones, dès le plus jeune âge, utilisent massivement des constructions syntaxiques liées au marquage *global* du statut de l'information (« *il y a un cheval qui court* »), constructions que les adultes tendent à éviter en plaçant le complément circonstanciel est placé en tête de phrase (« *derrière le chat apparaît un chien* »). Chez les germanophones, les introductions postverbales (même si elles restent majoritaires pour l'introduction *localement* marquée des référents animés) vont en décroissant puisque les adultes emploient de moins en moins

d'adverbiaux en position initiale de la phrase, celle-ci entraînant obligatoirement une position postverbale du sujet (*da kommt ein Katze* [là arrive un chat]) vs *eine Katze kommt* [un chat arrive]).

Les recherches comparant les productions orale et écrite ont obtenu des résultats contradictoires concernant l'introduction des référents. Tantôt elles suggèrent un usage des formes ne présupposant aucune connaissance préalable, usage plus strict à l'écrit qu'à l'oral, tant chez les enfants (7 ans) que chez les adultes (Loirat 1996). Tantôt elles relèvent, au contraire, que les enfants de 7 ans font preuve d'un développement plus avancé dans le médium de l'oral – ils utilisent moins de formes adéquates à l'écrit – alors qu'elles constatent l'absence de différences pour les enfants de 9 et 11 ans (Schmidlin 1999, Pontecorvo et Rossi 1995). Mais il leur arrive également de constater que le mode de production oral ou écrit n'influe pas du tout sur l'ancrage discursif présidant au choix des formes pour l'introduction des référents (De Weck 1991). Ces différences de résultats sont dues en partie à des divergences au niveau du codage, les auteurs n'appliquant pas tous les mêmes critères pour distinguer ce qui est adéquat à une situation donnée de ce qui ne l'est pas. Nous aurons l'occasion de discuter plus amplement de cette problématique en traitant de l'usage des noms propres pour l'introduction du protagoniste principal.

Face à ces résultats, il n'est pas aisé de faire des prédictions sur le comportement des enfants bilingues: se serviront-ils du même type d'introductions des référents dans les différentes versions ou bien se comporteront-ils de manière différenciée à l'oral et à l'écrit, dans leur langue scolaire et dans leur langue non scolaire? Observera-t-on des différences translinguistiques systématiques? Les deux groupes se comporteront-ils d'une manière semblable par rapport à ces questions?

Dans la présente étude, pour l'analyse de l'introduction des référents, seules les premières mentions des référents *animés* ont été retenues, le développement des référents inanimés obéissant à d'autres régularités (cf. chapitre I 2.3.1.2 de la partie théorique). Dans la *Frog-Story*, ont été sélectionnés les personnages suivants: le garçon, le chien, la grenouille (personnages principaux), le hibou, la taupe, les abeilles, le cerf (personnages secondaires). Pour la *Cat-Story*: le garçon, le singe, le chat (personnages principaux), le castor, le canard, les oiseaux, le cygne (personnages secondaires¹⁷³). Tous ces référents ont été codés par rapport à la *forme utilisée*:

article indéfini + nom (un garçon)	INDNOM
article défini + nom (le cerf)	DEFNOM
déterminant possessif + nom (son chien)	POSS-NP
nom propre (Pierrot)	NAME
nom propre + article défini + nom (Tom le petit garçon)	DEFNOM + NAME
pronom personnel (il)	PRO

Tableau 14: formes d'introductions des référents animés

Cette catégorisation procède à quelques simplifications, car l'introduction des référents présente une plus grande gamme de variations qui seront discutées ultérieurement, notamment dans le cadre de

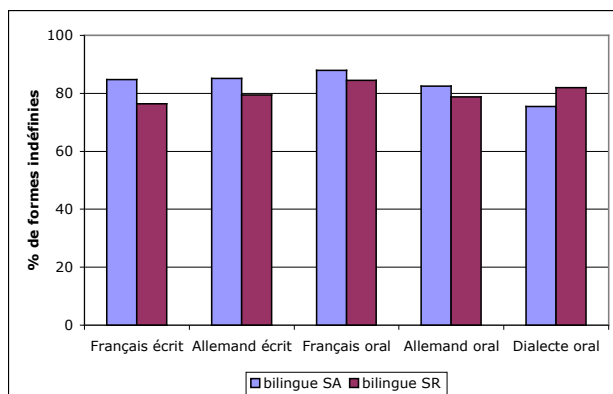
¹⁷³ La famille des grenouilles et la famille des chats évoqués à la fin des deux histoires n'ont pas été prises en considération dans l'analyse, vu leur statut référentiel ambigu: elles peuvent être considérées comme présupposables ou non présupposables, selon la perspective adoptée.

l'analyse des formes utilisées pour l'introduction des personnages principaux et secondaires (II.4.3.3), de l'usage des noms propres (II.4.3.5) et de l'adéquation des introductions (II.4.3.6)¹⁷⁴.

Dans ce qui suit, nous examinerons dans un premier temps l'usage des formes, d'abord pour l'ensemble des référents, puis séparément pour les personnages secondaires et principaux, en suivant les procédures des études sur les enfants monolingues mentionnées précédemment. Par la suite, l'analyse se focalisera sur un examen qualitatif, plus détaillé, des noms propres utilisés pour l'introduction du protagoniste principal, procédé que nous jugeons important dans le contexte de l'acquisition de la littératie. Puis, une analyse des premières mentions du garçon intégrant une dimension syntaxique (position préverbale ou postverbale, marquage *global*), effectuée également sur deux corpus de *Frog-Stories* orales et écrites produites par des enfants monolingues francophones et germanophones (dialectophones) du même âge, nous conduira vers des pistes de réflexion relatives aux spécificités translinguistiques dans le comportement des bilingues. Enfin, nous comparerons l'adéquation des premières mentions des référents animés dans les textes des enfants bilingues et des enfants monolingues et nous conclurons cette section par une discussion des résultats.

4.3.2 Formes indéfinies – référents animés

Les deux groupes d'enfants introduisent la grande majorité des référents animés – en moyenne autour de 80 % – par un nom + déterminant indéfini. Les formes indéfinies sont en moyenne un peu plus fréquentes chez les enfants vivant en Suisse alémanique que chez ceux qui sont établis en Suisse romande (sauf dans les versions orales dialectales où la relation est inversée), mais ni la différence globale entre les deux groupes, ni les différences entre les différentes versions à travers les groupes ne sont statistiquement significatives.



Graphique 11: fréquence moyenne d'introductions indéfinies des référents animés

A l'intérieur du groupe des enfants bilingues *en Suisse romande*, les moyennes ne se distinguent pas non plus de manière significative. En revanche, au sein du groupe des enfants grandissant en Suisse alémanique, on constate une interaction à tendance significative entre la langue et le mode de

¹⁷⁴ Les textes contiennent notamment un très petit nombre de formes disloquées (4 occurrences), telles que *l'enfant il* ou *un enfant il*, toutes utilisées pour l'introduction des protagonistes principaux. Ces usages sont inclus dans les formes définies et indéfinies.

production ($F_{1,18} = 4.003, p < .061$): les écrits en langue familiale et en langue scolaire montrent des taux moyens identiques d'introduction par des formes indéfinies (85%). Dans leurs textes oraux français, langue familiale, ces mêmes enfants introduisent plus souvent les référents par une forme indéfinie (88%), alors qu'ils y recourent moins souvent en dialecte suisse alémanique (75%), les valeurs pour les textes en allemand standard se situant au milieu (83%).

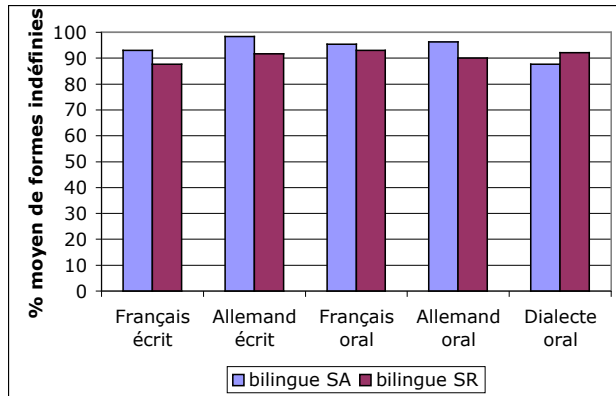
	defnom%	defnom + name%	name%	pro%	poss-NP%	indnom%	Total %
SA français écrit	8	0	2	0	5	85	100
SA allemand écrit	5	1	5	1	3	85	100
SA français oral	3	0	2	0	8	88	100
SA allemand oral	4	2	2	1	8	83	100
SA dialecte oral	9	1	4	1	9	75	100
SR français écrit	9	1	3	1	9	76	100
SR allemand écrit	5	2	7	0	6	79	100
SR français oral	3	0	3	0	9	84	100
SR allemand oral	6	5	2	0	8	79	100
SR dialecte oral	8	4	3	0	3	82	100

Tableau 15: Formes utilisées pour l'introduction des référents (fréquences moyennes)

Comme le montre le tableau 15 concernant les fréquences moyennes des différentes formes utilisées, on trouve dans les textes oraux dialectaux des enfants grandissant en Suisse alémanique la part la plus élevée de formes définies et de noms accompagnés d'un déterminant possessif; en français et en allemand standard, les introductions définies sont plus rares. Il faut relever que les profils pour les textes en français oral se distinguent de ceux des autres textes et se ressemblent dans les deux groupes: on y observe peu de formes autres que les noms accompagnés d'un déterminant indéfini ou d'un possessif. Afin de mieux comprendre ce que ces résultats signifient en termes de capacité à marquer le statut de l'information dans un récit monologal en respectant les conventions du genre textuel proposé, il est nécessaire de procéder à des analyses plus fines et de distinguer notamment entre introduction des personnages secondaires et principaux.

4.3.3 Première mention des personnages secondaires

Comme le montre le graphique 12, nos enfants bilingues emploient en moyenne autour de 90% de formes indéfinies pour introduire les personnages secondaires.



Graphique 12: fréquence moyenne des introductions indéfinies des personnages secondaires

Dans l'ensemble, les bilingues grandissant en Suisse romande ont tendance à introduire les personnages secondaires un peu moins fréquemment par des formes indéfinies que l'autre groupe, mais cette différence n'est pas significative. Contrairement à leurs camarades vivant en Suisse alémanique, les valeurs ne se distinguent pas non plus de manière significative à travers les différentes versions de leurs textes. Les bilingues en Suisse alémanique introduisent les personnages secondaires presque exclusivement par des formes indéfinies à l'écrit dans la langue scolaire, l'allemand (98%), et ils le font d'une manière un peu moins stricte à l'écrit en langue familiale (français, 93%). À l'oral, en français, les introductions indéfinies s'élèvent en moyenne à 95% et en allemand à 96%; c'est en dialecte qu'elles sont le moins fréquentes (88%). On observe une interaction significative entre le mode de production et la langue ($F_{1,18} = 7.675, p < .013$). L'analyse qualitative des textes écrits des bilingues en Suisse alémanique montre que chez six enfants, tout se passe comme si, maîtrisant parfaitement la convention discursive dans leur langue scolaire à l'écrit, ils déployaient une stratégie moins stable lorsqu'il s'agit d'introduire les référents à l'écrit dans la langue familiale qu'ils ne sont pas habitués à utiliser par écrit. C'est ce qui ressort par exemple de la première mention du cerf dans les récits de ces deux enfants qui substituent des définis à des indéfinis:

- (26) André tient **au** cerf mais il le sait pas (Eléonore BISA 11, français écrit)
- (27) Nachher merkt er dass es **ein** hirsch ist (*après il remarque que c'est un cerf*) (Eléonore BISA 11, allemand écrit)
- (28) Alors **le cerf** le prend sur les cornes. (Isabelle, BISA 15, français écrit)
- (29) und er fällt auf ein Rücken von **einem** Hirsch. (*et il tombe sur le dos d'un cerf*) (Isabelle, BISA 15, allemand écrit)

Un certain nombre d'introductions accompagnées d'articles définis apparaissent également dans le contexte de l'introduction des abeilles (*Frog-Story*) et des oiseaux (*Cat-Story*), tout particulièrement dans les versions dialectales des enfants en Suisse alémanique:

- (30) de Aff gseet dört en Baum # und wot gern döt uegoo # gaat ue # (...) und denn s **Näscht gheit abe** # und d Eier au ## und # dänn tuet # gaat de Coco wider abe # und de i dem Momänt chunnt en Ände # Änte und griift (äh) de Tom aa ### **d Vögel** sind bös uf de # Aff #

(là-bas le singe voit un arbre et voudrait bien monter là-dessus – monte – et puis le nid tombe et les œufs aussi et puis Coco fait descend de nouveau et puis à ce moment-là un canard arrive et attaque Tom. les oiseaux sont furieux contre le singe) (Sonja, BISA 2, dialecte oral)

Dans cet extrait, et la première mention du nid d'oiseaux et celle des oiseaux sont définies. L'introduction de ces personnages est en général plus complexe, car l'introduction préalable du nid d'oiseaux ou de la ruche d'abeilles permettait de présupposer leur existence:

(30b) le chien a vu **une ruche d'abeilles**, le garçon regarde dans le trou. Il y a une taupe qui sort. La ruche est tombée. **Les** abeilles poursuivent le chien. (Laure, BISA 1, français écrit)

Ce genre d'introductions peut être considéré comme un cas d'anaphore associative (cf. notamment Reichler Béguelin 1988, Riegel / Pellat / Rioul 1994 ou Kleiber 1994)¹⁷⁵. Dans le cadre de l'analyse, la mention d'« un nid d'oiseaux / ein Vogelnest / e Vogelnäsch » ou d'« une ruche d'abeilles / ein Bienenstock » ou encore d'« un nid d'abeilles / ein Bienennest », comme dans l'exemple précédent, ont été codées comme des premières mentions – les mentions consécutives des abeilles ou des oiseaux n'étant ensuite plus traitées comme telles. La mention d'« une ruche » a été considérée comme suffisamment spécifique pour permettre de présupposer l'existence des abeilles, alors que la mention préalable d'« un nid » n'a pas été jugée suffisante pour présupposer ni l'existence des abeilles ni celle des oiseaux, comme dans l'exemple suivant:

(30c) der Aff # het **es Näscht** gsee uf em Baum und goot ufe und chlâ & e klätteret ufe und goot go luege # und dä isch z schwer und denn gheit s Näscht u & abe # denn chöme **d Vögel** und tüend mit iim schimpfe # *(le singe a vu une nid dans l'arbre et va dessus et monte et va regarder. et il est trop lourd et puis le nid tombe puis les oiseaux viennent et le grondent)* (Laure BISA 1, dialecte oral)

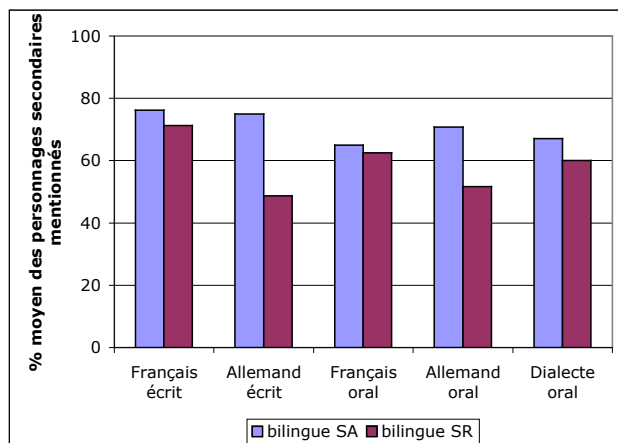
Dans ce cas-là « d'Vögel – les oiseaux » ont été codés comme première mention définie. Cette analyse ne va pas sans poser de problèmes vu qu'il n'existe pas d'équivalent aussi spécifique que la ruche pour l'habitat des oiseaux; il est possible que le nombre plus élevé de mentions définies dans les oraux ait été induit par le contenu de l'histoire. La décision de ne pas considérer la mention indéfinie « un nid » comme une condition suffisante pour pouvoir présupposer l'existence des oiseaux est certes discutable. Mais ce qui est indiscutablement intéressant, c'est que dans la version en allemand standard, les enfants sont plus nombreux à utiliser la forme synthétique « ein Vogelnest »: 5 enfants (sur 7 à s'être référé aux oiseaux), alors qu'en dialecte 2 enfants sur 7 seulement énoncent « e

¹⁷⁵ « Dans l'anaphore associative, le groupe nominal anaphorique GN2 n'entretient pas de relation de coréférence stricte avec un groupe GN1 antécédent. La relation anaphorique est indirecte: le groupe anaphorique GN2 renvoie à un référent qui est identifié indirectement, par l'intermédiaire d'un groupe nominal antérieur GN1, auquel GN2 est associé par une relation stéréotypique de type partie-tout. Cette association entre les deux groupes nominaux repose sur une connaissance générale du monde, partagée par la communauté linguistique. » (Riegel, Pellat & Rioul 1994, 615). L'exemple classique en est *un village ... l'église*.

Vogelnäscht », 4 parmi eux faisant mention d'un nid non spécifié, un enfin citant les oiseaux sans parler de leur nid. On peut supposer qu'il s'agit là soit d'un effet de norme de l'allemand standard soit d'un effet du dispositif expérimental, la version allemande ayant été racontée immédiatement après la version dialectale (pour plus de détails cf. chapitre II.1 ci-dessus). En français à l'oral, les enfants ont d'ailleurs été très peu nombreux à mentionner les oiseaux.

Remarquons que les bilingues en Suisse romande ont esquivé cette difficulté en allemand: un seul enfant a fait mention des oiseaux dans sa version orale. En dialecte ils sont un peu plus nombreux (4 enfants) mais aucun d'entre eux n'utilise le terme « Vogelnäscht ». Par ailleurs, c'est souvent lorsqu'ils font mention des oiseaux ou des abeilles que ces mêmes enfants témoignent de stratégies d'introduction des référents moins stables et qu'ils utilisent des définis. Ces occurrences représentent près de la moitié des introductions opérées avec ces définis. Et, à la différence de leurs camarades en Suisse alémanique, on n'observe chez eux aucun décalage entre les écrits.

Ce résultat gagne à être éclairé par l'analyse de la fréquence moyenne avec laquelle les différents personnages secondaires ont été mentionnés. Dans la présente étude, seuls les référents effectivement introduits ont été comptés, contrairement à d'autres études qui codent comme introductions inadéquates les référents non introduits. Or, confrontés à la tâche de raconter de mémoire le contenu relativement complexe de la *Frog-Story* et de la *Cat-Story*, certains enfants avaient tendance à omettre des épisodes, ce qui se reflète également dans le fait que nombre d'entre eux ne mentionnent pas certains personnages secondaires. Les personnages secondaires les moins mentionnés sont les abeilles et, dans l'autre récit, les oiseaux (ils apparaissent dans 41% des textes). Les personnages secondaires les plus fréquemment introduits par tous les enfants sont respectivement le cerf et le cygne (98% des textes les mentionnent) – ce qui correspond d'ailleurs aux observations de Schmidlin (1999,155) pour les enfants germanophones monolingues – suivis respectivement de la taupe et du canard (63%), puis du hibou et du castor (60%).



Graphique 13: fréquence moyenne de la mention des personnages secondaires

Comme le montre le graphique 13, les enfants vivant en Suisse romande ont mentionné dans leurs versions écrites en allemand, soit dans leur langue non scolaire, en moyenne moins de 50% des personnages secondaires (deux personnages sur quatre). En français langue scolaire, ils en introduisent plus de 70% (c'est-à-dire près de trois personnages sur quatre). Les enfants en Suisse alémanique en mentionnent, eux, autour de 75% à l'écrit dans les deux langues (trois personnages). On observe un

effet de situation ($F_{1,38} = 4.0626, p < .051$), de langue ($F_{1,38} = 8.8503, p < .0051$), ainsi qu'une interaction significative ($F_{1,38} = 7.0852, p < .0113$) entre la langue et la situation. Les contrastes à travers les groupes les plus frappants se produisent au niveau de l'allemand standard, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. En français à l'écrit et à l'oral ainsi qu'en dialecte, les deux groupes se comportent d'une manière semblable.

Les résultats chez les enfants vivant en Suisse alémanique ne se distinguent pas significativement en fonction des langues ou des modes. Les enfants en Suisse romande mentionnent globalement plus de personnages en français qu'en allemand ($F_{1,19} = 8.261, p < .010$). La différence oral-écrit est plus forte entre l'allemand écrit et le dialecte (mais pas l'allemand oral) qu'entre les versions françaises; seule l'interaction entre la langue et le mode est significative ($F_{1,39} = 5.381, p < .032$).

En résumé, nous avons observé que les enfants bilingues introduisent en moyenne autour de 90% des personnages secondaires par un nom + déterminant indéfini dans toutes les langues et les deux modes de productions. Les résultats pour le groupe des bilingues en Suisse romande font à première vue état du même comportement dans l'ensemble des versions des récits en images. Cependant, d'importantes variations au niveau de la *quantité* des référents mentionnés à l'écrit en langue familiale, de même qu'à l'oral en allemand standard, viennent relativiser ce résultat: en allemand standard, les enfants évitent pour ainsi dire la mention de certains référents, notamment des abeilles et des oiseaux, plus complexes à introduire. Leurs camarades en Suisse alémanique, eux, prennent plus de risques à l'écrit en français, langue familiale, puisqu'ils y mentionnent autant de personnages secondaires qu'en langue scolaire. Ce faisant, certains utilisent plus de formes définies, traces d'un ancrage instable en langue familiale; le décalage entre français oral et écrit montre qu'il s'agit probablement là d'un problème de production, lié au manque de pratique de l'écriture en français. Nombre d'introductions définies, en particulier en dialecte oral, surgissent chez eux lorsqu'ils parlent des oiseaux, dont la première mention est plus complexe du fait que ceux-ci sont associables à leur habitat, le nid. Cela explique en partie le nombre plus élevé d'introductions définies dans leurs récits dialectaux. En allemand, où les enfants introduisent plus souvent ce même référent au moyen du lexème composé « Vogelnest » accompagné de l'article indéfini « ein », ils parviennent probablement à tirer profit de la situation expérimentale, le récit standard ayant immédiatement suivi le récit dialectal.

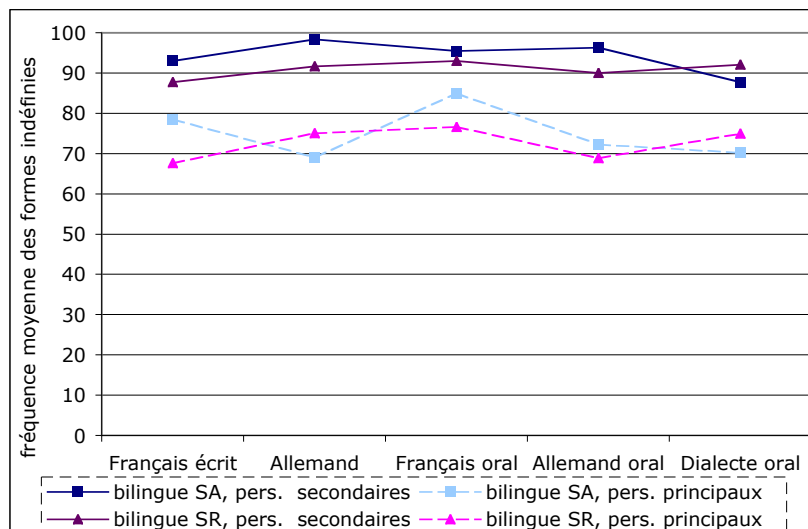
4.3.4 Première mention des personnages principaux

Contrairement aux personnages secondaires, les personnages principaux (le garçon, le chien et la grenouille pour la *Frog-Story*, le garçon, le singe et le chat pour la *Cat-Story*) ont été mentionnés par presque tous les enfants, à quelques rares exceptions près. De ce fait, les résultats sont plus facilement comparables. Globalement, le graphique 14 permet de constater un décalage entre la proportion des introductions indéfinies utilisées pour les personnages secondaires et pour les personnages principaux.

Regardons d'abord l'introduction des personnages principaux, du garçon, du chien et de la grenouille. Les enfants *en Suisse alémanique* utilisent moins de formes indéfinies en allemand qu'en français pour les introduire, le taux moyen des formes indéfinies étant le plus élevé en français à l'oral (85%) et le plus bas en allemand à l'écrit (69%) ($t_{19} = 2.635, p < .0175$). Chez les enfants *en Suisse romande*, les différences à l'intérieur du groupe ne sont pas significatives: les valeurs sont plus

équilibrées et les moyennes extrêmes se situent à 68% pour le français écrit et à 77% pour le français oral.

Dans textes les oraux, la part moyenne des introductions indéfinies des personnages principaux ne diverge pas non plus significativement pour les deux groupes d'enfants. A l'écrit, en revanche, l'effet du facteur groupe fait voir une tendance significative ($F_{1,38} = 3,722, p < .0612$): les bilingues en Suisse alémanique introduisent plus fréquemment les personnages principaux au moyen d'une forme indéfinie en français langue familiale qu'en allemand langue scolaire (adoptant donc un comportement divergent de celui qu'ils avaient choisi pour les personnages secondaires), alors que les bilingues en Suisse romande introduisent davantage les personnages principaux par des formes indéfinies en allemand langue familiale qu'en français langue scolaire.



Graphique 14: introduction des personnages principaux vs des personnages secondaires: taux moyens des formes indéfinies

Quant au décalage entre le taux d'introduction des personnages principaux et des personnages secondaires au moyen d'indéfinis, chez les bilingues *en Suisse alémanique* l'écart maximal se produit en allemand écrit (il se situe à près de 30%). En français écrit, l'écart est moins net (14%) et encore plus faible en français oral (10%). L'écart entre introductions indéfinies des personnages secondaires et principaux est de nouveau plus important en allemand et en dialecte oral (24% pour l'allemand, 17% pour le dialecte); il reste cependant moins extrême qu'à l'écrit en allemand. Pour les bilingues *en Suisse romande*, où les valeurs sont plus équilibrées, l'écart se monte partout à environ 20%.

Comment ces divergences s'expliquent-elles? Le tableau 16, qui montre le détail de la répartition des formes utilisées pour l'introduction des personnages principaux, amène quelques éclaircissements. En général, dans tous les textes, les enfants utilisent, parallèlement à une majorité d'introductions indéfinies, une part élevée de pronoms possessifs exprimant la relation entre le personnage du garçon et ses animaux domestiques. A mon sens, dès que le garçon a été introduit par une forme autre qu'un pronom personnel, l'introduction de l'animal avec un nom accompagné d'un déterminant possessif contribue à la création d'un lien textuel cohésif. Je pars de l'idée qu'il implique du point de vue de la production la création d'un ancrage intratextuel. Du point de vue de l'interprétation, le déterminant possessif nécessite le recours à un autre segment du texte (cf. Herrmann 1990); dans une autre optique,

on pourrait également dire que le possessif se nourrit de la *mémoire discursive*. En raisonnant ainsi, on peut d'emblée considérer que tous les textes comportent entre 80% et 90% d'introductions des personnages principaux *fortes* (pour une réflexion semblable cf. également Schmidlin 1999, 120)¹⁷⁶.

En comparant la part des différentes formes, certaines divergences apparaissent cependant clairement. Regardons d'abord les textes écrits. Chez les enfants en Suisse alémanique, en allemand et en français à l'écrit, on compte une part relativement élevée de noms définis et une part plus importante encore de noms propres et de pronoms en allemand qu'en français. Ce qui frappe d'abord, c'est que certains de ces enfants qui emploient de manière très stricte les formes indéfinies pour introduire les personnages secondaires à l'écrit dans leur langue scolaire y utilisent une gamme plus variée de formes lorsqu'il s'agit d'introduire les personnages principaux.

	defnom%	defnom + name%	name%	pro%	poss-NP%	indnom%	Total %
SA français écrit	7	2	3	0	10	78	100
SA allemand écrit	9	3	8	3	9	68	100
SA français oral	0	0	3	0	12	85	100
SA allemand oral	4	5	4	2	14	72	100
SA dialecte oral	5	2	6	2	15	70	100
SR français écrit	5	2	8	3	15	68	100
SR allemand écrit	2	2	10	0	12	75	100
SR français oral	0	0	5	0	18	77	100
SR allemand oral	7	4	4	2	13	69	100
SR dialecte oral	5	3	7	3	7	75	100

Tableau 16: répartition des formes utilisées pour introduction personnages principaux

Un examen plus qualitatif des formes utilisées par les bilingues en Suisse alémanique permet de dégager certaines régularités: un problème récurrent, observé dans trois textes allemands et quatre textes français, consiste dans le fait que les enfants « oublient » pour ainsi dire d'introduire le chien, le mentionnant dans le deuxième épisode comme si son existence était connue du lecteur. Voici un exemple:

(30) Es wahr ein mal ein kleiner Knabe, der hatte einen Frosch gefangen der in einer Vase wahr. Es wahr Abend, der junge muste ins Bett. Der Frosch ging aus der Vase wo **der Hund** und der Knabe schon geschlafen haben. (*Il était une fois un petit garçon. celui-ci avait attrapé une grenouille qui était dans un vase. C'était le soir, le garçon devait aller au lit. Le grenouille quitta son vase quand le chien et le garçon dormaient déjà.*) (Rosy, BISA 10, allemand écrit)

¹⁷⁶ Rappelons que les introductions de référents ancrées dans le co-texte verbal, disjointes de la situation d'énonciation, peuvent être qualifiées de *fortes*, alors que celles qui sont ancrées dans la situation d'énonciation sont considérées comme *faibles*. D'autres études (notamment De Weck 1991 et Kail & Hickmann 1992) adoptent un autre point de vue sur les possessifs. Ainsi pour De Weck, le caractère *fort* ou *faible* d'une introduction par un nom + déterminant possessif dépend de la manière dont le référent auquel renvoie le possessif a été introduit; selon cet auteur, dans la chaîne « le chat son petit », la forme *son petit* est comptée comme une introduction *faible*, alors que dans « un chat ... son petit » elle est considérée comme *forte*.

A l'écrit en langue familiale, le même enfant introduit les trois protagonistes par trois noms indéfinis:

(31) Ils étè une fois un petit garçon et un chien et une grenoullie. » (Rosy, BISA 10, français écrit)

D'autres enfants, à l'inverse, « oublient » d'introduire le chien ou la grenouille dans leur langue familiale. On remarquera dans l'exemple cité ci-dessus que le texte allemand est plus élaboré et plus complexe, du point de vue des informations apportées, que le français qui pose simplement l'existence des trois caractères avec la formule conventionnelle « il était une fois », formule qui entraîne presque obligatoirement l'introduction des personnages au moyen de formes indéfinies. On observe également en français quelques noms disloqués (2 occurrences), comme dans l'exemple suivant (les introductions en allemand étant dans les deux cas indéfinies):

(32) **Le enfant il** a un chien...(Christophe, BISA 16, français écrit)

(33) Ein Kind und ein Hund haben einen Frosch (*un enfant et un chien ont une grenouille*)
(Christophe, BISA 16, allemand écrit)

Un autre enfant introduit dans sa langue scolaire les protagonistes par un pronom, alors qu'en langue familiale il utilise une forme plus explicite, tout en restant dans un ancrage situationnel conjoint:

(34) **Er** schaut seine Frosch an. Nachher geht er ins Bett. Am Morgen ist seine Frosch nicht mehr da. Dann suchen **sie** überall. (*Il regarde sa grenouille. Après il va au lit. Le matin sa grenouille n'est plus là. Puis ils cherchent partout*) (Lucien, BISA 14)

(35) L'enfant et son Chien regarder leur Grenouille. (Lucien, BISA 14, français écrit)

Dans l'ensemble, si l'on fait pour l'instant abstraction des noms propres, on observe à peu près autant d'introductions *faibles* dans les écrits des deux langues. Sept enfants sont concernés: dans deux cas, le problème de l'instabilité de l'ancrage situationnel ne se manifeste que dans la langue scolaire; dans deux autres cas, il est seulement présent dans la langue familiale; dans les trois derniers, il apparaît dans les deux langues.

Les enfants *en Suisse romande* utilisent à l'écrit significativement moins de formes définies pour introduire les référents principaux que les enfants en Suisse alémanique ($t_{38} = 2.135$, $p < .0392$). On en rencontre notamment très peu en allemand à l'écrit. Les cas de présupposition de l'existence du chien se retrouvent également chez eux, mais moins souvent: pour un enfant, en français seulement, pour un autre, dans ses deux versions écrites. On trouve cependant d'autres traces d'instabilité de l'ancrage référentiel. Un enfant introduit le chien et le garçon au moyen d'une forme pronominale en langue scolaire (ex. 36); en outre, l'introduction indéfinie de la grenouille apparaît chez lui comme un étiquetage, usage observé dans d'autres études auprès des enfants de quatre ans. Les premières mentions en allemand sont plus explicites, l'enfant utilisant en langue familiale un nom propre pour le

garçon et une forme possessive pour le chien. Dans les deux cas, le début s'apparente à un récit oral spontané:

(36) Oh une grenouille alors ils allaient au lit (Daniela BISR 3, français écrit)

(37) Au sot das ist der bobi aude seinen houde. Auso der Bobi hat ein kleiner Frösch wo heisst Rouloule (*Alors c'est Bobi et son chien. Alors Bobi a une petite grenouille qui s'appelle Rouloule*) (Daniela BISR 3, allemand écrit)

Deux enfants font un usage problématique des prénoms – question qui sera abordée ultérieurement. Dans l'exemple suivant, l'enfant introduit le chien par un prénom qui ne peut clairement être interprété comme faisant référence à un chien et confond symptomatiquement par la suite les prénoms données à la grenouille (Janis) et au chien (Leidi). En français, langue scolaire, l'enfant introduit également les protagonistes par des prénoms, mais les dénominations de la grenouille et du chien se font de manière explicite:

(38) Sandro und Janis und leidi het en Frosch uf es d'vimarfe [?] Sandro het de frosch im es Glas ine taa am Morge ist Janis ist nūme da gsii. Sandro and Janis händ suecht! Leidi isch im Glase inegangue (*Sandro et Janis ont une grenouille [xxxx] [?] Sandro a mis la grenouille dans un verre le matin Janis n'était plus là. Sandro et Janis ont cherché! Leidi est allé dans le verre*) (Fabio, BISR 5, allemand écrit)

(39) La grenouille qui dois fuire

Sébastien a reçu une grenouille. Il a mis la grenouille dans un gros vers. Son chien s'appelait Gloudi. la grenouille avait un nom il s'appelait gigi. La lune brie ver la fenêtre. La nuit tomba Sébastien va oli. et gloudi aussi. (Fabio, BISR 5, français écrit)

Les personnages principaux sont introduits de manière problématique ou *faible* dans les textes de sept enfants bilingues en Suisse romande: chez trois enfants en français langue scolaire, chez trois autres dans les deux langues et chez deux autres, enfin, en langue familiale seulement. Par ailleurs, l'examen qualitatif des introductions indéfinies montre que les enfants en Suisse romande sont plus nombreux, en allemand écrit, à introduire dans le premier énoncé les trois protagonistes au moyen d'une forme existentielle, comme dans l'exemple suivant:

(40) es isch äin mal äin froschn und äin Hund und ä Buäbe (*il est une fois une grenouille et un chien et un garçon*) (Christine, BISR 15, allemand écrit)

Comme il a déjà été suggéré plus haut, on peut faire l'hypothèse qu'il s'agit là d'une stratégie de réduction de la complexité induisant plus facilement l'usage de formes indéfinies pour les trois protagonistes.

Lorsqu'on prend en considération les textes oraux, un des constats les plus frappants tient à la symétrie de la répartition des formes utilisées pour la première mention des référents principaux dans

les textes français. Contrairement à ce qu'ils font en allemand et en dialecte, les enfants des deux groupes n'y emploient pas de noms *définis*, l'effet de langue étant statistiquement significatif ($F_{2,29} = 3.5515, p < .00417$), ni d'ailleurs de pronoms ou de noms définis accompagnés d'un nom propre; les noms propres seuls sont plutôt rares. En revanche, ils utilisent beaucoup d'indéfinis et une part relativement importante de noms accompagnés d'un déterminant possessif. Comme dans l'exemple suivant, les enfants chez lesquels l'introduction à l'écrit (cf. exemples 34 et 35 ci-dessus) se caractérise par une instabilité de l'ancrage situationnel et présuppose trop l'existence des référents, se comportent quelquefois de la même façon en allemand oral et en dialecte. En français oral, en revanche, ils utilisent des formes plus appropriées ou *fortes*:

(41) **er** luegt sin Chatz aa # und nachhe goot er # ewegg ## nachher goot **sin** Chatz ewegg ## chunnt er wider hei # isch sin Chatz nüm da ### nachher suecht er überall ### nachher goot ä use go sueche [%2.6 SEC] nachher # luegt er nachher e & # gheit ä [%2 SEC] **de** Aff in d Brunne (*il regarde son chat et après ils part – après son chat part – il rentre de nouveau à la maison – le chat n'est plus là – après il cherche partout – après il va chercher dehors – après il regarde après un – le singe tombe dans le puits*) (Lucien, BISA 14, dialecte oral)

(42) **er** scha & er schaute **seine** Katze an [%2.1 SEC] nachher [%3 SEC] geht er # fort ### nachher geht der Katze weg ## nachher kommt er wieder rein ## ins Haus ## nachher ist der Katze ni & (äh) nich & mehr da # nachher sucht er überall ## findet er # ihn nicht # nach & geht er raus [%2.4 SEC] nachher ## hat [%EN HESITANT] **sein** Aff ... (*il regardait son chat – après il part – après le chat part – après il rentre de nouveau dans la maison – après le chat n'est plus là – après il cherche partout – ne le trouve pas – après il sort – après son singe...*) (Lucien, BISA 14, allemand oral)

(43) **un** enfant et **un** singe regardaient ## son chat # **leur** chat ### (Lucien, BISA 14, français oral)

En résumé, nous avons donc observé une divergence entre la première mention des personnages principaux et celle des personnages secondaires, les principaux étant globalement moins souvent introduits par des formes indéfinies. La divergence s'explique en partie par le recours à des introductions par un déterminant possessif. Nous présumons qu'il s'agit là majoritairement d'introductions fortes (tant que le référent n'a pas été introduit par un pronom) du fait que l'interprétation du déterminant possessif nécessite la création d'un lien intratextuel avec le référent précédemment établi.

Les deux groupes présentent cependant aussi des problèmes d'instabilité pour les personnages principaux (comme pour les secondaires), surtout dans les *écrits* – chez sept enfants de part et d'autre – soit en langue familiale, soit en langue scolaire, soit dans les deux. Certains enfants ont recours à des introductions définies ou pronominales. Chez les enfants en Suisse romande, on observe des usages problématiques de prénoms d'animaux, ininterprétables, et même un petit nombre d'*étiquetages* prenant appui sur le support imagé (bien que celui ne soit pas présent dans la situation), usage caractéristique pour un stade développemental préscolaire. Les enfants en Suisse alémanique

« oublie » souvent d'introduire le chien, le présupposant comme connu en le mentionnant pour la première fois au deuxième épisode. Les bilingues dans les deux groupes introduisent les référents principaux de manière plus stricte à l'oral en français, en recourant à des indéfinis et des possessifs, qu'il ne le font dans les autres variétés et modes.

Ce dernier résultat paraît particulièrement intéressant du point de vue de l'acquisition de la bilittératie. Comment cette différence s'explique-t-elle? Traduit-elle une différence dans la capacité à produire un texte monologal qui serait donc – pour les deux groupes – plus élaborée en français? S'agit-il d'une différence induite par des variations translinguistiques, systémiques ou culturelles? Pour y voir plus clair, j'analyserai l'introduction du personnage principal, du garçon, en comparant les textes des enfants bilingues avec les deux corpus de textes produits par les monolingues. Le protagoniste humain (à côté du chien, respectivement du singe) est le plus sujet à des variations du point de vue des formes utilisées pour son introduction; de plus, il ne peut être introduit par des possessifs dont la nature déictique ou non paraît discutable. Je me focaliserai d'ailleurs sur ce personnage dans l'analyse du maintien de la référence.

Mais avant de procéder à cette analyse, il me semble nécessaire de clarifier le statut des noms propres dont se servent les enfants pour introduire les personnages principaux.

4.3.5 *L'usage des noms propres – un repère pour l'orientation vers les pratiques de littératie*

4.3.5.1 Adéquation des noms propres pour l'introduction des protagonistes

Jusqu'ici nous nous avons mis l'accent sur la capacité des enfants à adapter l'usage des formes d'introductions des référents à une situation monologale, consistant à opérer un ancrage disjoint des paramètres de la situation d'énonciation. Nous venons de passer en revue quelques cas d'introductions des personnages principaux marquant un ancrage situationnel conjoint (*faibles*). Ces premières mentions présupposaient trop d'informations de la part des interlocuteurs et s'avéraient donc inappropriées à la situation discursive proposée aux enfants. Mais nous n'avons pas encore regardé de plus près les cas d'introduction par un nom propre (*Pierre*) ou bien par une combinaison constituée d'un nom défini accompagné d'un nom propre (*Pierre le petit garçon*). Comme cela a été dit précédemment, le statut à accorder à ces formes ne fait pas, dans la littérature sur le développement, l'objet d'un consensus. Certains chercheurs, comme Schmidlin (1999), considèrent les introductions de référents par des noms propres comme des introductions *fortes* ou *adéquates*, en argumentant que l'introduction d'un protagoniste par un nom relève d'une pratique de littératie (le récit fictionnel). Loirat (1996), en revanche, estime que ces formes sont inappropriées puisqu'elles présupposent trop d'information par rapport au contexte du récit monologal.

Voici quelques exemples d'introduction des protagonistes tirés des textes des enfants bilingues:

(44) Il était une fois Tom le petit garçon et Jerry son chien (Nina, BISR 20, français écrit)

(45) avant que François parte à l'école # il dit toujours ## à son chat de rester bien sage et de ne pas s'en aller (Simon BISR4, français écrit)

(46) Am Abend schaut Andreas und der Hund Philip die Kröte (*le soir Andreas et le chien Philip regardent le crapaud*) (Eléonore, BISA11, allemand écrit).

En principe, l'usage d'un prénom présuppose la connaissance partagée de l'individu auquel ce nom a été attribué¹⁷⁷. Dans une situation d'absence de connaissance mutuelle, l'introduction d'un personnage ne peut donc pas se faire par un nom propre – pas plus que par un nom accompagné d'un déterminant défini ou d'un pronom. Mais il ne faut pas sous-estimer l'impact des traditions littéraires qui admettent parfaitement l'introduction d'un protagoniste par un nom propre, comme c'est le cas au début du roman de Guy de Maupassant, *Une vie*:

« Jeanne, ayant fini ses malles, s'approcha de la fenêtre, mais la pluie ne cessait pas. »

De tels débuts peuvent produire l'illusion qu'on parle d'un personnage connu et créer une espèce de connivence entre les personnages et le lecteur. Comme l'affirme Reichler-Béguelin, « les amorces de ce type ne se posent pas comme des débuts absolus: la référence y mime le rappel anaphorique de connaissances censées partagées, mais dont le lecteur accepte, de manière parfaitement conventionnelle, de ne pas être informé d'emblée » (Reichler-Béguelin 1988, 39). Le personnage principal sera celui que nous suivrons avec empathie, celui dont nous adopterons la perspective (cf. McGann & Schwarz 1988, Bamberg 1994). Or au début des récits rédigés par un petit groupe de contrôle d'adultes germanophones et francophones d'après les images de la *Frog-Story* et de la *Cat-Story*, avec les mêmes consignes que les enfants bilingues de notre enquête, nous retrouvons communément ce type d'introductions:

(47) Aujourd'hui Jean-Baptiste a attrapé une grosse grenouille verte et bruyante. Son chien Poc est tout intrigué par la présence de ce nouvel animal à la maison. (Adulte monolingue français écrit)

(48) C'est l'histoire de Plif, le petit garçon, Plouf, le petit singe et Plof le chat. (Adulte monolingue français écrit)

(49) Die Geschichte vom Wetterfrosch
Jeden Tag studierten Karl-Heinz und sein Hund Wolfgang vor dem Zubettgehen, wie das Wetter wird. (*L'histoire de la grenouille météorologique. Tous les soirs avant d'aller se coucher Karl-Heinz et son chien Wolfgang étudiaient le temps qu'il allait faire.*) (Adulte monolingue, allemand écrit)

(50) Der Mond stand am Himmel, es war spät abends. Hansli und Lumpi sassen am Boden und schauten ihrem Frosch zu, der in einem Glas eingesperrt vor sich hinquakte. (*La lune*

¹⁷⁷ Et l'on peut certes argumenter que l'usage d'un prénom peut globalement s'accompagner d'un ancrage conjoint s'exprimant dans l'usage de déterminants définis, comme dans l'exemple 46 où la grenouille (*die Kröte*) est introduite de manière définie.

brillait dans le ciel, c'était tard le soir. Hansli et Lumpi¹⁷⁸ étaient assis par terre et regardaient croasser leur grenouille enfermée dans un verre)

On trouve même dans les textes des adultes des cas d'introduction des personnages secondaires au moyen de noms propres (« maître mulot », « Cindy le cygne »). Un enfant du corpus bilingue fait également appel à ce registre:

(51) Sébactien, regarde dans la tere dan un trous proufon savait la maison de monsieu marmote (Fabio BISR5, français écrit)

Ces variations de formes utilisées par les adultes et par les enfants pour l'introduction des personnages principaux font appel à un savoir précis: un personnage dans une histoire pour enfants, désigné par un prénom, renvoie généralement à un enfant ou du moins à un personnage jeune (sinon il est appelé « Monsieur X » ou « Madame Y »), si la perspective de l'enfant est adopté. Pour les animaux, c'est plus délicat: seul un nom typique peut être employé (pour un chien *Médor* en français, *Bello* ou *Lumpi* en allemand, *Meister Lampe* pour un lapin, etc.), sinon une précision telle que « sa chienne Gaya » « der Affe Taki » s'avère nécessaire. Dans un récit qui débute comme dans les exemples ci-dessus, l'enfant fait généralement preuve d'une certaine maîtrise d'un type de texte, celui du récit littéraire pour enfants. Ainsi, la question de l'adéquation dépasse celle de l'ancrage situationnel aux conditions du temps, du lieu et de la personne: autant que les introductions indéfinies et les débuts de récits traditionnels du genre « il était une fois », l'introduction par un nom propre fait référence aux règles du *genre second* (cf. Bakhtine 1984, voir chapitre I, 1.4.2), tributaires d'un échange culturel (souvent lié à l'écrit), médiatisées par les lectures de l'enfant, scolaires ou privées, ou par des pratiques familiales, telles que les histoires racontées par les parents.

Douze enfants bilingues – soit six enfants dans chaque groupe – introduisent au moins dans l'une de leurs versions le garçon, le chien, respectivement le singe ou la grenouille, respectivement le chat au moyen d'un nom propre seul (*Pierre*) ou d'un nom propre accompagné d'un déterminant défini (*Tom le petit garçon*). Pour plus de la moitié (sept enfants), ce genre d'introduction se retrouve presque dans l'ensemble des versions. Pour le restant, il s'agit d'un usage parmi d'autres. Dans le groupe en Suisse alémanique, quatre enfants les utilisent dans toutes les versions; deux d'entre eux n'en produisent que dans l'une de leurs versions écrites (l'un en allemand, l'autre en français). Dans le groupe en Suisse romande, trois enfants généralisent ce genre de première mention et trois ne les utilisent que dans une ou deux versions, soit seulement en allemand (oral et écrit), soit seulement à l'écrit dans les deux langues, soit seulement à écrit ou à l'oral en français.

¹⁷⁸ *Lumpi* est un nom de chien courant en allemand. Il se retrouve notamment dans une locution idiomatique grivoise (*spitz wie Nachbars Lumpi* – concupiscent comme le chien du voisin).

4.3.5.2 Diversité et variation dans le choix des noms propres

A côté des prénoms simples (*Pierre*) et des prénoms accompagnées d'un déterminant défini (*Tom le petit garçon*), on trouve une variété d'autres formes dont le codage n'a pas pu tenir compte et qui ont été subsumé dans les catégories simplifiées. Ainsi, « Pierre un petit garçon » ou « un petit garçon de nom Max » a été inclus dans la catégorie « noms indéfinis ». Voici un aperçu de la diversité de ces formes:

français écrit	allemand écrit
un petit garçon de nom Max	der Hund Philip
Tom le petit garçon et Jerry son chien	Fritz der kleine Bub mit sein Hund Négrita
français oral	allemand oral
un garçon, il s'appelait Max	Christian und seine Katze Sina und der Affe Taki
Un garçon qui s'appelait Simon	der Max ist ein Knabe
un garçon s'appelant Hugo	der Julien und da isch der Bub
Toni, c'était un garçon	dialecte oral
	s'isch dr Christian und Sina sini Chatz
	Dr Max isch so ne kleine Bueb

Tableau 17: diversité des formes d'introductions contenant un prénom

Certains de nos enfants font preuve d'une grande inventivité en choisissant les prénoms. Ils les varient à travers les différentes versions et les adaptent en partie aux différentes langues:

- (52) Yvane avait un chat (Sonja, BISA2, français oral)
- (53) Pierre a attrapé une grenouille (Sonja, BISA2, français écrit)
- (54) Toni hat ein Hund (*Toni a un chien*) (Sonja, BISA2, allemand écrit)
- (55) de Tom hät e Chatz (*Tom a un chat*) (Sonja, BISA2, dialecte oral)

D'autres enfants utilisent toujours le même prénom (p. ex.: Max ou Tobias) dans l'ensemble des cinq versions; d'autres encore se servent d'un nom emprunté à la langue scolaire pour le texte écrit en langue familiale, alors qu'ils n'y font pas appel dans le texte écrit en langue scolaire:

- (56) Ein Kind hat ein Frosch gefangen (*un enfant a attrapé une grenouille*) (Grégoire, BISA 18, allemand écrit)
- (57) Peter et son chien cherchent leur grenouille. Peter a mis sa grenouille dans un bocal... (Grégoire, BISA 18, français écrit)

D'autres encore en utilisent dans la langue scolaire uniquement et non dans la langue familiale:

- (58) Il était une fois Tom le petit garçon et Jerry son chien (Nina, BISR 20, français écrit)
- (59) Es isch emal en Bueb und en Hund (*Il est une fois un garçon et un chien*) (Nina, BISR 20, allemand écrit)

Les prénoms donnés aux protagonistes nous donnent également des renseignements précieux sur l'orientation des enfants vers une culture de littératie déterminée. Voici les noms du protagoniste principal que l'on retrouve dans les différents textes, si l'on y inclut également ceux où le nom est introduit par un acte de dénomination ou par un énoncé de dénomination explicites « un petit garçon de nom Max », « il était une fois un garçon, il s'appelait Max »:

Bilingues en Suisse alémanique	Bilingues en Suisse romande
Noms francophones: Yvane, Pierre, André, Paul Noms germanophones: Peter (4), Tobias (4), Toni (3), Andreas, Fritz, Thomas, Christian (2), Max (6) ¹⁷⁹ Autres: Tom (2)	Noms francophones: Marc, Julien (3), François (2), Pierrot, Pierre (3), Alain (2), Simon, Sébastien, Christophe, Silvin (2), Frédéric, Hugo, Lucas Noms germanophones Fritz, Max (2) Autres: Tom, Bobi, Aladin, Sandro (2)

Tableau 18: choix des prénoms pour le protagoniste principal selon les groupes et l'appartenance culturelle des prénoms

Le garçon reçoit un nom dans 57 textes, dont 29 chez les enfants en Suisse romande et 28 en Suisse alémanique. En classant les noms selon leur appartenance à une culture germanophone ou francophone (selon la proposition ci-dessus) et analysant les 57 textes, on s'aperçoit qu'en Suisse romande les enfants choisissent 21 fois un nom francophone, 5 fois un nom germanophone et 3 fois un nom différent, alors que les enfants en Suisse alémanique choisissent 22 fois un nom germanophone, 4 fois un nom francophone et 2 fois un nom différent. Dans le choix du nom du protagoniste, les enfants des deux groupes se montrent donc pareillement orientés vers la culture d'accueil, plus que vers la culture d'origine¹⁸⁰. Il est toutefois notable que les bilingues grandissant en Suisse alémanique utilisent plus de noms stéréotypés (tels que *Max* ou *Peter*, très courants dans les récits des monolingues) que les bilingues en Suisse romande.

¹⁷⁹ Max est classé dans noms typiquement germanophones, même s'il est également utilisé dans les pays francophones. Dans le corpus des monolingues germanophones, c'est même un stéréotype à côté de Peter et Fritz, alors qu'on n'en trouve aucune occurrence dans le corpus de textes des enfants francophones. Pour classer les prénoms suivant leur appartenance à une culture linguistique, j'ai tenu compte de la prononciation à l'oral (ainsi, Hugo prononcé /ygo/ a été assimilé au prénoms francophones, Christian prononcé /GRISDIA:n/ au germanophones; à l'écrit, la graphie a été respectée (p. ex. Christophe).

¹⁸⁰ Si l'on prend les prénoms des enfants participant à cette enquête comme indice des repères culturels des parents, les relations se présentent un peu différemment: parmi les francophones grandissant en Suisse alémanique 75% portent un nom francophone, 10% un nom germanophone et 15% un nom « autre », alors que parmi des enfants de parents germanophones grandissant en Suisse romande, 35% portent un nom francophone, 55% un nom germanophone et 10% un nom « autre »; ces relations correspondent aux résultats de l'enquête sociolinguistique par questionnaire.

En résumé, retenons que les noms propres, sous différentes formes, jouent un rôle important dans l'introduction des protagonistes dans les récits oraux et écrits et que dans le choix de ces prénoms, les bilingues se montrent plutôt orientés vers la culture d'accueil.

Près d'un tiers des bilingues recourent à un nom propre seul ou à un nom propre accompagné d'un nom défini lorsqu'il s'agit d'introduire le personnage principal. Plus de la moitié d'entre eux y recourt dans toutes les versions; chez les autres, l'usage du nom n'est pas systématiquement lié à une langue ou à un mode de production. Même si l'introduction par un nom propre présuppose en principe une connaissance partagée, il semble difficile de considérer ce genre d'introduction comme étant inadéquat au type de tâche proposé. On pourrait même affirmer qu'il témoigne de la maîtrise d'une pratique de littératie, légitimée au moyen d'exemples, de modèles qui leur sont fournis dans leur contexte culturel.

L'*adéquation* des formes n'est pas à confondre avec le *marquage d'une information* comme étant nouvelle ou connue: ainsi, un nom propre marque bien une information connue, mais vu le contexte discursif, ce marquage peut être considéré comme adéquat. L'analyse qui suit, effectuée sur le personnage du garçon, vise à trouver des pistes de réflexion quant à l'influence éventuelle de spécificités translinguistiques sur le comportement discursif des bilingues relatif au *marquage* de la nouveauté.

4.3.6 *Forme et structure syntaxique: analyse translinguistique de la première mention du garçon*

En suivant la procédure de Hickmann (2003) et Hickmann, Hendriks, Roland et Liang (1996), toutes les premières mentions du garçon ont été codées d'après le principe suivant:

- a) le *marquage local* de la nouveauté (nom + déterminant indéfini) a été distingué de l'*absence de marquage local* (toutes les autres formes: nom + déterminant défini, nom propre, nom + déterminant défini + nom propre). Ainsi, « un garçon » est codé comme une forme dont la nouveauté est localement marquée, ce qui n'est pas le cas d'une forme comme « le garçon » ou « Fritz ». Les formes disloquées (« le garçon il » ou bien « un garçon il ») n'ont pas été considérées comme marquant la nouveauté du référent.
- b) chaque forme a été codée en fonction de sa position préverbale ou postverbale (*marquage global*).

Les résultats obtenus pour les enfants bilingues ont été confrontés au groupe de contrôle constitué d'enfants monolingues.

Phénomène frappant, pour les récits oraux produits par le groupe de contrôle monolingue francophone, le graphique 15a fait état d'un grand nombre d'introductions globalement et localement marquées, comme dans l'exemple suivant:

(60) il était une fois un petit garçon qui avait une grenouille # (3CP4 monolingue, français oral)

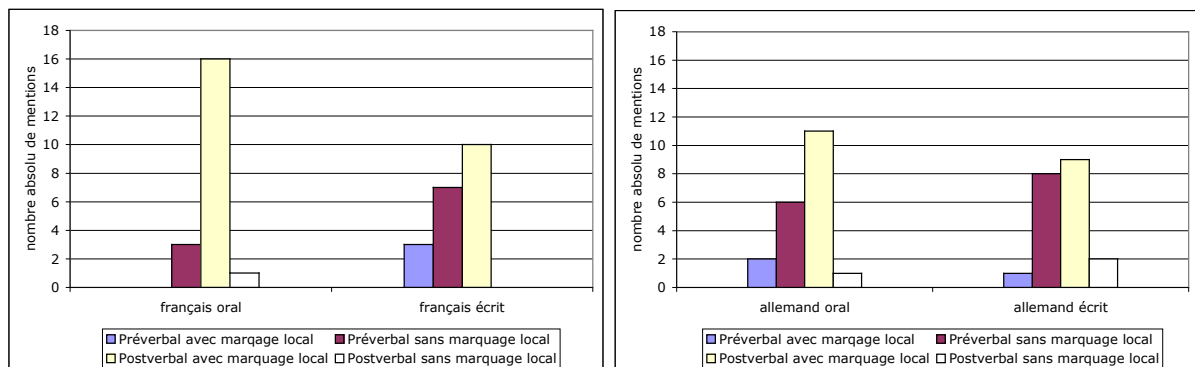
Autre trait frappant: on n'y trouve aucune occurrence de marquage local en position préverbale du type de l'exemple suivant, tiré du corpus bilingue:

(61) un enfant et un singe regardaient ## son chat # leur chat ### (Lucien, BISA 14, français écrit)

Enfin, on ne relève à l'oral que très peu d'introductions préverbaux sans marquage local:

(62) le petit garçon et son chien regardent le leur grenouille.

Le *pattern* observé correspond à une tendance relevée par Hickmann (2003) qui prédit pour le français oral une attraction forte entre le marquage postverbal et les formes indéfinies (donc localement marquées) – une attraction plus forte qu'en allemand oral où la position dans la proposition ne semble pas distinctive pour le marquage de la nouveauté. Cette tendance se manifeste également dans notre analyse.



Graphiques 15a et 15b: première mention du garçon en fonction de la position (marquage global) et du marquage local de la nouveauté chez les monolingues francophones et les diglossiques germanophones

Le profil du groupe pour l'écrit en français diverge de celui observé à l'oral. On y trouve plus de formes localement non marquées (noms définis, noms propres) en position préverbale:

(63) Julien et son chien regardent Mimi leur grenouille (3CP1 monolingue, français écrit)

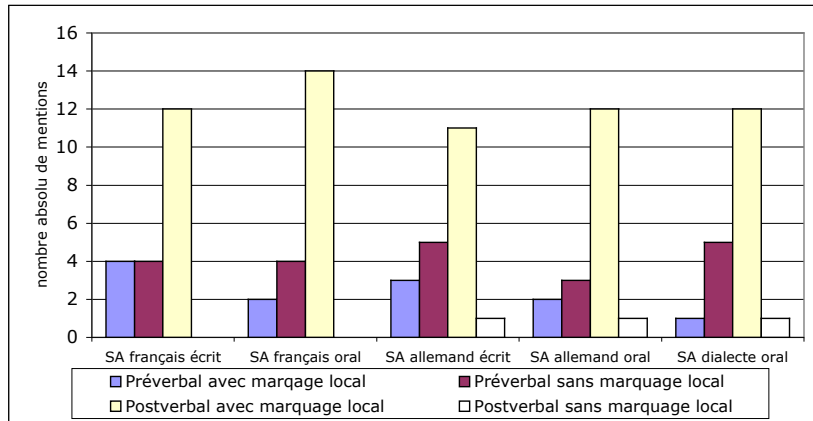
On y rencontre aussi un certain nombre de formes localement marquées (indéfinies) en position préverbale:

(64) un petit garçon et un petit chien guettaient une petite grenouille (3FJ4 monolingue, français écrit)

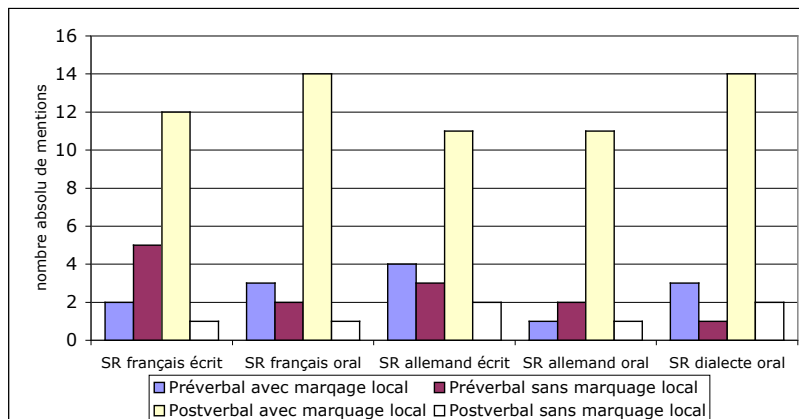
Les enfants germanophones, suisses alémaniques, utilisent également plus de formes localement marquées en position postverbale à l'oral qu'à l'écrit, mais la différence est moins importante. A l'écrit, le nombre d'introductions préverbaux, localement non marquées (beaucoup de noms propres,

accompagnés ou non d'un nom + déterminant défini) équivaut presque à celui des introductions postverbales, localement non marquées.

Comme le font voir les graphiques 16 et 17, chez les deux groupes des bilingues, en français à l'oral, l'image est moins claire que chez les monolingues.



Graphique 16: première mention du garçon en fonction de la position (marquage global) et du marquage local de la nouveauté chez les bilingues en Suisse alémanique



Graphique 17: première mention du garçon en fonction de la position (marquage global) et du marquage local de la nouveauté chez les bilingues en Suisse romande

On observe notamment un certain nombre de formes localement marquées en position préverbale, ce qui n'est pas le cas chez leurs pairs monolingues du même âge, comme nous venons de le constater. En revanche, un bref examen qualitatif d'un corpus de textes oraux produits par des enfants francophones monolingues de 7 ans montre quelques occurrences de même type. Il pourrait donc s'agir d'une forme caractéristique d'un stade développemental plus précoce.

Notre corpus bilingue fait également apparaître d'autres spécificités. Chez les enfants en Suisse alémanique, on trouve une occurrence de forme disloquée indéfinie en français à l'oral (analysée préalablement comme introduction indéfinie, mais classée ici comme absence de marquage local, préverbale):

(65) un # un un enfant et un singe ils avaient un petit chat. # (Christophe, BISA 16, français oral)

Ce genre d'occurrence n'apparaît pas dans le corpus monolingue. Selon Hickmann 1991 et Kail & Hickmann 1992, il s'agit d'un usage agrammatical, plutôt typique des enfants préscolaires. Le même enfant utilise à l'écrit une dislocation définie:

(66) Le enfant il a un chien (Christophe, BISA 16, français écrit)

Un autre enfant bilingue en Suisse alémanique introduit le garçon par une forme disloquée préverbale en allemand à l'oral, cas qui ne se retrouve pas chez les enfants monolingues germanophones:

(67) der Bube # er muss in die Schule. (*le garçon il doit [aller] à l'école*) (Isabelle, BISA 15, allemand oral)

Dans les textes des bilingues en Suisse romande, on relève même une occurrence assimilable à une forme d'étiquetage avec déterminant indéfini, typique d'enfants très jeunes (compté dans la catégorie *marquage local préverbal*, avec l'idée d'*absence de marquage global* de la nouveauté):

(68) un chat qui s'appelait Caramel. ### et puis # un garçon qui s'appelait Simon. ## et puis il avait un petit singe ### qui [%EN HESITANT] s'appelait # Alfred (Fabio, BISR 5, français oral)

Ces étiquetages semblent non pas marquer un ancrage disjoint de la situation, mais des évocations que l'enfant fait pour lui-même afin d'arriver à entrer dans le récit¹⁸¹.

Dans les deux cas, il s'agit d'enfants dont les textes témoignent d'un ancrage instable dans les autres versions (cf. notamment l'usage d'une dislocation définie en français à l'écrit pour Christophe (BISA 16), présenté plus haut). Un autre cas de marquage indéfini préverbal apparaît chez des enfants dont l'évocation suit le même procédé en français, à l'oral et à l'écrit, et en allemand, à l'oral:

(69) un enfant avait un singe et un chat. # (Michel, BISA 5, français oral)

(70) UNe Éfant awe une Grüneue dense une Bocale. (Michel, BISA 5, français écrit)

(71) ein Knabe hat eine Katze. ## er # und einen Aff. (*un garçon a un chat – il – et un singe*) (Michel, BISA 5, allemand oral)

Ainsi, du point de vue du choix des formes, les bilingues semblent en grande partie s'aligner en français oral sur leurs pairs monolingues dans la mesure où ils utilisent beaucoup de formes indéfinies pour introduire le garçon. Certains font état toutefois de comportements spécifiques, en employant les

¹⁸¹ On peut être amené à considérer ces étiquetages à la fois comme une trace des difficultés de l'enfant à gérer le processus de la production discursive et comme un outil permettant à l'enfant d'autoréguler son activité langagière (cf. Frawley & Lantolf 1985, Egli & Pekarek 1996).

formes indéfinies soit comme des étiquetages, soit dans des expressions disloquées, soit en position préverbale.

Par ailleurs, on peut constater qu'à l'écrit, dans les deux langues, les enfants bilingues sont plus nombreux que les monolingues à introduire le garçon par une forme indéfinie postverbale. Souvent, dans ce cas, les formes sont enchâssées dans des constructions existentielles, la plupart utilisant la formule littéraire *il était une fois* / *es war einmal* / *es isch emol...gsii*. D'autres enfants, dans les deux groupes bilingues, utilisent, à l'oral et à l'écrit, des formes plutôt typiques de l'oral familier telles que *il y a*, *c'est*, *c'était*, *il y avait*. Les formules familières ne se retrouvent pas à l'écrit chez les enfants monolingues francophones, préférant *il était une fois*. En allemand, à l'écrit comme à l'oral, les monolingues utilisent souvent *es war einmal*. Les bilingues en Suisse romande en font de même, mais la plupart utilisent la forme dialectale *es isch emal en Bueb gsii*, même à l'écrit, et rarement aussi *es hat einen Bub*, calqué sur le français *il y a un garçon*. Comme le montre le tableau 19, à l'écrit surtout, les formules prédictives et existentielles – qui attirent fortement les formes indéfinies – sont plus fréquentes chez les bilingues que chez les monolingues.

	Français oral	Français écrit	Allemand écrit	Allemand oral	Dialecte
Bilingues en Suisse alémanique	15	12	11	12	12
Bilingues en Suisse romande	15	13	12	12	16
Monolingues francophones	18	10			
Diglossiques germanophones			5	9	

Tableau 19: nombre de constructions existentielles et prédictives accompagnant l'introduction du garçon

L'usage qui veut qu'en français oral informel un fait nouveau apparaisse toujours en position postverbale (soit le principe du marquage obligatoire de la nouveauté par la position postverbale) influence apparemment les enfants dans le choix des formes qu'ils effectuent tant dans les trois variétés que les deux modes – et ceci surtout à un moment où la nouveauté est particulièrement saillante: lors de l'introduction du protagoniste principal au début du récit. Huit bilingues en Suisse alémanique et neuf bilingues en Suisse romande utilisent en effet des formes postverbales localement marquées dans toutes leurs versions écrites et orales.

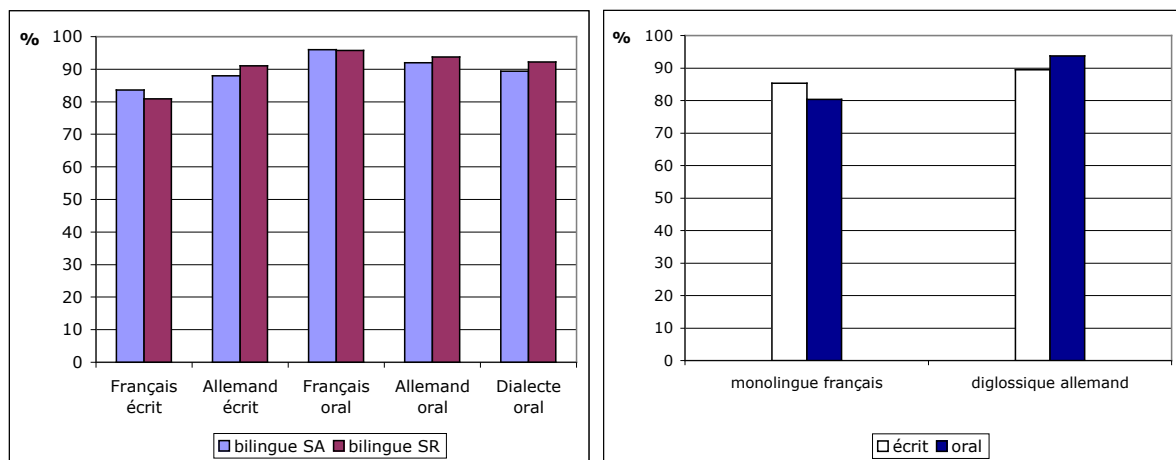
En résumé, l'analyse de la forme et de la structure syntaxique des premières mentions du personnage principal (garçon) a révélé qu'à l'écrit, les bilingues ont été plus nombreux que les monolingues à introduire le garçon au moyen d'introductions indéfinies postverbales, et ce dans les deux langues. Ce résultat paraît lié au fait qu'ils étaient plus nombreux à l'écrit – en français et en allemand – à utiliser des constructions existentielles (très souvent *es war einmal* / *il était une fois*, comme les monolingues, mais aussi, contrairement à eux, des formes comme *il y a* / *es hatte*). Leur comportement dans les deux modes de production et les deux langues est proche de celui des francophones monolingues à l'oral.

Les enfants francophones monolingues ont utilisé à l’oral le plus de formes indéfinies postverbales liées à des constructions existentielles – et d’ailleurs aucune forme indéfinie préverbale, contrairement aux bilingues. A l’écrit, en revanche, les francophones ont employé moins de formes indéfinies postverbales ainsi que quelques indéfinis préverbaux. Chez les germanophones (diglossiques) on constate également l’usage de nombreuses formes indéfinies postverbales, mais celles-ci sont moins fréquentes que chez les francophones et les bilingues; dans l’ensemble, les germanophones ont utilisé plus de formes non marquées localement et préverbaux (plutôt fréquemment des noms propres que nous considérons ici comme une adaptation à une convention littéraire).

Nous avons par ailleurs repéré chez les bilingues une occurrence de dislocation indéfinie ainsi que plusieurs dislocations définies en français à l’écrit et une dislocation en allemand à l’écrit (seulement chez les enfants non scolarisés en français toutefois), des introductions pronominales à l’écrit et un étiquetage à l’oral. Il s’agit là de spécificités témoignant d’un décalage développemental qui se manifeste dans toutes les variétés et les deux modes de production – spécificité qu’on n’observe pas dans les corpus monolingues.

4.3.7 Adéquation de l’introduction des référents: comparaison avec les enfants monolingues et diglossiques

Pour conclure cette section, je comparerai les pourcentages d’introductions de référents animés considérées ici comme appropriées (ou *fortes*) dans les corpus bilingues et monolingues. Sont comptées comme appropriées les introductions indéfinies, les introductions du protagoniste par un nom propre (accompagné ou non d’un nom + déterminant défini). De même, les introductions par un déterminant possessif ont été considérées comme appropriées, à moins que le référent auquel se rapporte le possessif ne soit un pronom. L’introduction du chien ou la grenouille par un nom propre seul, à moins qu’il ne s’agisse d’un nom typique de chien ou de grenouille, a été considérée comme inappropriée, de même que toutes les formes disloquées.



Graphiques 18 et 19: fréquence moyenne d’introductions adéquates chez les monolingues et les bilingues

Dans les deux groupes de bilingues, le taux moyen d'introductions adéquates est significativement plus élevé en français à l'oral qu'en français à l'écrit ($F_{1,38} = 27.5469, p < .0001$): 96% vs 84% pour les bilingues en Suisse alémanique, et 96% vs 81% pour les bilingues en Suisse romande). Si on compare leurs résultats en français à ceux de leurs camarades monolingues francophones, on observe une interaction entre les facteurs groupe et mode de production ($F_{2,57} = 7.647, p < .0011$). Les monolingues francophones produisent en effet moins d'introductions appropriées à l'oral (80%), ce qui surprend à première vue si on se rappelle le résultat obtenu pour l'introduction du garçon (cf. supra). Leur taux d'introductions appropriées à l'écrit (85%) ne se distingue pas significativement de l'oral. Il est équivalent à ceux de leurs pairs bilingues à l'écrit en français (81% et 84%).

A l'oral, les monolingues francophones ont également produit moins d'introductions adéquates en moyenne (80%) que leurs camarades suisses alémaniques (94%) ($t_{38} = 2.387, p < .0221$), les différences entre les écrits produits par les monolingues n'étant cependant pas significative (84% chez les francophones, 90% chez les germanophones).

Chez les enfants bilingues, en allemand écrit et oral, on compte autour de 90% d'introductions adéquates dans les deux groupes, cette moyenne étant à peu près semblable à celle des enfants germanophones monolingues. A l'écrit, les deux groupes d'enfants bilingues produisent plus d'introductions adéquates en allemand qu'en français ($F_{1,38} = 4.433, p < .00419$), mais n'oublions pas que les bilingues en Suisse romande mentionnent nettement moins de référents animés en allemand que leurs camarades en Suisse alémanique. En effet, si on comptait le nombre absolu des formes considérées comme adéquates, les taux d'introductions appropriés en allemand à l'écrit chez les enfants bilingues en Suisse romande seraient même un peu plus bas que ceux du français écrit. De même, on compterait moins d'introductions appropriées à l'oral en allemand standard chez eux.

En résumé, en analysant le taux moyen d'introductions de référents animés considérées comme adéquates, nous avons constaté que les enfants bilingues des deux groupes se comportaient de manière semblable: le taux d'introductions adéquates était plus élevé en français oral qu'en français à l'écrit. En allemand (et en dialecte), où ce taux était égal à l'écrit et à l'oral, il équivalait celui du français à l'oral. Chez les monolingues, à l'intérieur de chaque groupe, les écrits et les oraux ne se distinguaient pas significativement eu égard au taux d'introductions adéquates. Pourtant, à l'oral, les francophones ont introduit moins de référents de manière adéquate que les germanophones, le taux en français à l'oral chez les monolingues étant aussi bas que celui relevé pour le français écrit chez les bilingues.

4.3.8 Résumé et discussion des résultats concernant l'introduction des référents animés

Dans cette section, nous avons analysé l'introduction des référents animés dans les récits écrits et oraux chez les enfants bilingues scolarisés en Suisse romande et en Suisse alémanique. Les résultats de notre analyse peuvent être résumés comme suit:

1) Nous avons constaté qu'une majorité des enfants bilingues, dans les textes écrits et oraux, français, allemands et dialectaux introduisent les référents par l'usage d'un nom + déterminant indéfini (en moyenne autour de 80%). Ce résultat correspond à ceux de nombreuses études concernant les enfants de 9-10 ans (notamment Hickmann 2003 pour l'oral et Pontecorvo & Rossi 1995 l'oral et l'écrit). Il montre que, globalement, une fois que les enfants ont assimilé le principe ou la convention,

ils tendent, à quelques exceptions près, à l'appliquer partout, aussi bien en langue familiale qu'en langue scolaire, à l'oral et à l'écrit, et donc même dans la langue où ils ne disposent pas de routine d'écriture. Le principe de l'introduction des référents par un nom + déterminant indéfini se manifeste de manière uniforme dans toutes les versions chez les bilingues en Suisse romande, alors que les bilingues en Suisse alémanique, toutes choses étant par ailleurs égales, dans leurs versions dialectales, emploient plus de formes définies et possessives. C'est en français oral que les deux groupes de bilingues utilisent le moins de formes autres que les noms + déterminant indéfini ou possessif.

2) A l'oral et à l'écrit, les enfants bilingues opèrent une différence entre l'introduction des personnages principaux et secondaires: ces derniers sont plus souvent introduits par des formes indéfinies que les premiers. Les bilingues en Suisse alémanique introduisent les personnages secondaires presque exclusivement au moyen de formes indéfinies à l'écrit dans leur langue scolaire, l'allemand, mais ils le font d'une manière un peu moins stricte à l'écrit en langue familiale, le français. Chez certains enfants, ce décalage est vraisemblablement dû aux contraintes de la production écrite avec une orthographe peu familière (cf. Gombert 1990). A l'oral, en français et en allemand, l'introduction des personnages principaux au moyen d'indéfinis se situe au même niveau que dans les écrits, mais elle est un peu moins fréquente en dialecte. A l'instar des enfants observés dans l'étude de Pontecorvo & Rossi (1995), les bilingues ont tendance ici à utiliser des noms définis avec des référents dont l'introduction, relevant de l'anaphore associative, est plus complexe (les oiseaux, correspondant aux abeilles de la *Frog-Story*, pouvant être introduits par leur habitat, le nid). En mentionnant autant de personnages dans leur langue familiale que dans leur langue scolaire, ils ont cependant aussi pris plus de risques que les enfants en Suisse romande. Ceux-ci utilisent de manière plus uniforme les formes indéfinies, mais leurs textes en dialecte et en allemand, particulièrement à l'écrit en allemand, langue scolaire, font mention d'un nombre plus réduit de personnages secondaires.

3) Les personnages principaux sont moins souvent introduits par un nom accompagné d'un déterminant indéfini. Plusieurs raisons sont à invoquer pour expliquer cette divergence. D'une part, les enfants font plus souvent appel à des déterminants possessifs pour introduire le chien (respectivement le singe) et la grenouille (respectivement le chat). D'autre part, ils utilisent plus souvent des noms propres, avant tout pour introduire le garçon – un résultat correspondant à ceux que Schmidlin (1999) a obtenus avec des enfants germanophones, dans une situation de recueil des données (orales et écrites) identique. Par ailleurs, on relève également dans les deux groupes un certain nombre d'introductions inappropriées, notamment définies, voire pronominales ainsi que des dislocations, définies et, plus rarement, indéfinies, des étiquetages et des usages inappropriés de noms propres pour les animaux. Ces occurrences, relevant d'un stade plus précoce du développement référentiel de l'oral, sont plutôt caractéristiques des textes d'enfants bilingues qui font globalement preuve d'instabilité dans l'ancrage référentiel.

Dans l'ensemble, le taux des formes indéfinies pour les personnages principaux s'inscrit légèrement en-dessous de celui observé par Kail et Hickmann (1992) et Hickmann, Kail & Roland (1995b) dans l'expérience de la *Frog-Story* avec des enfants monolingues du même âge, dans une situation d'absence de connaissance mutuelle. Nous avons vu plus haut qu'il est nécessaire de considérer soigneusement les conditions de recueil des données du fait que les paramètres analysés sont extrêmement sensibles au contexte qui préside à leur émergence. La situation de recueil des données diffère de celle des études précitées dans la mesure où les enfants devaient raconter *de*

mémoire l'histoire en images dont ils avaient pu prendre connaissance au préalable, alors que dans les autres études les enfants avaient les images sous les yeux; de plus, il leur avait été dit qu'ils devaient produire une histoire pour une cassette ou pour un livre, ce qui a probablement conduit certains enfants à activer d'autres modèles, d'autres genres textuels.

4) C'est dans cet ordre d'idées qu'il convient de situer les nombreuses occurrences de noms propres utilisées pour introduire les personnages principaux. La comparaison avec un petit corpus de contrôle de récits rédigés par des adultes monolingues a montré qu'il s'agit là d'une procédure très courante (pour un résultat semblable, mais interprété différemment, cf. Loirat 1996). Un tiers des bilingues a eu recours au moins dans un de ses textes à un prénom lors de la première mention du protagoniste principal. Pour la moitié d'entre eux, cet usage était généralisé à toutes les versions; pour l'autre moitié, l'introduction par le nom propre ne paraît pas attachée à une langue ou à un mode de production spécifiques. Ma position est que pour analyser le choix des formes affecté à la première mention des référents, il ne suffit pas de ne se tenir qu'à des impératifs pragmatiques tels que le contrôle discursif des paramètres situationnels ou l'accessibilité des référents à un destinataire absent; il faut également faire appel aux conventions d'un genre textuel. Dans le cadre de la tâche proposée, l'usage d'un prénom, accompagné ou non d'un nom + déterminant défini (*Tom le petit garçon*) me semble être la preuve de la maîtrise d'une pratique de littératie, en l'occurrence le récit fictionnel pour enfants, plutôt que le signe d'une incapacité à se détacher du *hic et nunc* de la situation d'énonciation. Le nom propre semble présupposer une connaissance partagée de la part du destinataire; mais cet usage relève d'un choix narratif qui sous-entend une identification partielle avec le point de vue du protagoniste principal (cf. Bamberg 1994); il paraît donc approprié.

L'analyse des prénoms a également montré que les bilingues ont choisi une variété de prénoms, certains enfants les variant d'une version à l'autre, d'autres gardant le même prénom pour l'ensemble des textes produits. Dans le choix des prénoms (par exemple francophones comme *Pierre* ou germanophones comme *Peter*), les bilingues semblaient plutôt être orientés vers la culture de la langue scolaire.

5) Une analyse plus détaillée des premières mentions du garçon, tenant compte à la fois de la forme (marquage local) et de la structure syntaxique (position pré- ou postverbale, marquage global) nous donne quelques pistes de réflexions quant au rôle des variations translinguistiques dans le développement des bilingues. Cette analyse a notamment révélé que dans les deux groupes, un nombre important d'enfants bilingues, à l'écrit et dans les deux langues, semble suivre plutôt une spécificité du français oral. Comme leurs homologues monolingues francophones à l'oral, en introduisant le garçon à l'écrit, ils ont en effet amplement eu recours à des constructions existentielles telles que « il était une fois », « es war einmal », mais également à « il y a », inexistant dans les écrits des monolingues ainsi que, calqué sur cette dernière construction, « es hat », absente dans les textes des enfants suisses alémaniques monolingues. Or ces constructions attirent fortement l'usage de la forme indéfinie (cf. Hickmann 2003). Les enfants alémaniques (diglossiques) emploient globalement moins de constructions existentielles; chez eux l'usage des formes localement marquées postverbales est plus fréquent à l'oral qu'à l'écrit où ils utilisent presque autant de formes préverbales, non localement marquées.

En français oral, considéré par certains comme une langue orientée vers les *topics*, nous trouvons une diversité de constructions existentielles permettant de placer le SN en position postverbale dont

l'usage attire également une introduction indéfinie. Nous avons donc à faire à une contrainte fonctionnelle et structurale forte. Cette propriété en français pourrait inciter les bilingues à la reproduire également dans les autres langues, notamment pour l'introduction du protagoniste principal, lorsqu'il apparaît en position saillante – au début du récit – à moins que les enfants ne se conforment ici à un usage plus littéraire (la première mention, préverbale, par un nom propre). Des analyses quantitatives et qualitatives plus poussées seraient évidemment nécessaires pour savoir si ces hypothèses sont bien fondées.

6) Les réflexions présentées au chapitre 4.3.4 permettent de juger appropriés pour la première mention des référents les SN accompagnés d'un déterminant indéfini ou possessif (à moins que le référent auquel se rapporte le possessif soit un pronom) ainsi que les introductions du protagoniste au moyen d'un nom propre (accompagné ou non d'un nom + déterminant défini). Cette analyse conduit à dégager les tendances suivantes: les enfants bilingues des deux groupes font preuve d'un comportement semblable dans la mesure où ils introduisent plus de formes adéquates en français oral qu'en français écrit. Rappelons-nous que les textes français oraux se caractérisent dans les deux groupes par un taux très élevé de formes indéfinies. Nous avons constaté que les bilingues en Suisse alémanique n'arrivent quelquefois pas à reproduire les mêmes résultats à l'écrit en langue familiale, ce qui doit être relié à leur manque d'expérience. Ces résultats sont plus surprenants chez les bilingues en Suisse romande, scolarisés en français. Il en va de même pour l'allemand (et le dialecte) où ce taux est égal à l'écrit et à l'oral et où il équivaut pour les deux groupes à celui du français oral. Mais il faut également se rappeler que les enfants scolarisés en Suisse romande tendent à introduire un nombre moins élevé de personnages secondaires dans leurs récits allemands (oraux et écrits); de même inclinent-ils à éviter la mention de référents plus difficiles à introduire.

Chez les monolingues francophones et germanophones, à l'intérieur de chaque groupe, le taux d'introductions indéfinies ne diverge pas entre l'oral et l'écrit. Pourtant, à l'oral, les francophones introduisent moins de référents de manière adéquate que les germanophones. Cette disparité n'existe pas chez les bilingues. Le taux d'introductions appropriées en français oral chez les monolingues est plus bas que celui de l'oral chez les bilingues. Il équivaut à celui qui a été relevé pour le français écrit chez les bilingues. Les enfants bilingues ne répliquent donc pas les tendances des monolingues; ils ont un profil spécifique. De plus amples analyses des formes utilisées par monolingues, avant tout francophones, en relation notamment avec la structure syntaxique (position préverbale vs postverbale) seraient nécessaires pour comprendre ce résultat.

4.4 Cohésion: maintien de la référence au protagoniste humain

4.4.1 Introduction et procédures d'analyse

Cette section se focalise sur l'analyse de la cohésion référentielle et de la gestion du flux de l'information dans les textes monologiques oraux et écrits chez les bilingues. Dans la partie théorique, nous avons passé en revue un certain nombre de recherches effectuées dans plusieurs langues sur le récit oral, qui ont montré à partir de l'âge de 4 ans un fort impact de la coréférence sur le choix des formes dans l'établissement de la cohésion (cf. Hickmann 2003). Cet impact va en augmentant avec l'âge: comme l'ont constaté Hickmann, Kail & Roland (1995), les enfants de 6 ans tendent à marquer la structure épisodique au moyen de noms. Cet effet disparaît progressivement entre 9 et 11 ans, l'impact de la coréférence devenant plus important et les enfants se laissant de plus en plus guider par un souci de cohésion locale plutôt que par celui de l'organisation globale de l'histoire. L'importance des principes d'organisation globale du texte pour l'établissement de la référence a notamment été étudiée par Karmiloff-Smith (1981) et Bamberg (1986 et 1994). Entre l'âge de 3 et de 6 ans – l'âge initial étant variable selon les recherches – les enfants commencent à se servir de la *stratégie du sujet thématique*. Celle-ci consiste à réserver le pronom de troisième personne en position de sujet grammatical pour le sujet thématique (p. ex. un protagoniste principal) autour duquel sera organisé tout le récit. L'étude des stratégies référentielles a notamment été affinée par Wigglesworth (1997) qui a montré que les enfants de 7 ans tendent à déployer des stratégies mixtes selon la complexité du contenu, alors dès 10 ans ils utilisent des stratégies homogènes. Quant aux divergences entre la cohésion à l'oral et à l'écrit, elles sont, selon certains chercheurs, peu importantes dès le plus jeune âge (cf. Rossi et al. 2000), mais les enfants tendent à utiliser plus de formes pronominales à l'oral qu'à l'écrit. D'autres chercheurs (Yde & Spolders 1990) mettent en évidence des différences entre scripteurs plus ou moins doués. Ces derniers, à l'âge de 8-9 ans, en racontant le contenu d'une histoire en images, auraient par exemple la tendance à traiter chaque image séparément, ce qui correspond à un résultat relevé par Hickmann (1987) pour les enfants de 4 ans. Par ailleurs, Hickmann et al. (1996) et Hickmann (2003) ont constaté des divergences translinguistiques au niveau du développement de la cohésion, notamment la tendance chez les germanophones à utiliser plus de formes nominales que les francophones, ainsi qu'un nombre plus élevé de formes zéro. Les francophones, en revanche, font un usage plus extensif des formes disloquées, cet usage allant en décroissant à partir de l'âge de 9 ans. Le décroissement des dislocations est à mettre en rapport avec le développement de la littérature, du fait que dans une situation expérimentale les enfants tendent à un usage plus contrôlé du discours, plus orienté vers les modèles du langage écrit. En ce qui concerne les bilingues, Severing & Verhoeven (2001) par exemple, ont montré chez des enfants vivant à Curaçao, dominants en Papiamentu mais scolarisés en néerlandais, un rapprochement graduel de l'usage des noms et des pronoms pour le maintien de la référence, les élèves étant en avance en Papiamentu avant l'âge de 10 ans. Schaufeli (1993) a relevé dans des récits écrits et oraux en turc chez des enfants bilingues et monolingues de 11 ans un développement parallèle, même si les bilingues avaient tendance à réintroduire des référents par des pronoms là où les monolingues préféraient des noms, jugés plus adéquats.

Dans la présente étude, la cohésion référentielle dans les récits d'après la *Frog-Story* et la *Cat-Story* sera analysée à partir des mentions ultérieures du *protagoniste humain*. Comme il a été constaté dans plusieurs recherches utilisant la *Frog-Story* (cf. p. ex. Hickmann, Kail & Roland 1995 a) et b), Wigglesworth 1997), l'analyse des mentions ultérieures du personnage principal est particulièrement révélatrice de la gestion du flux de l'information et de l'établissement de la cohésion référentielle. Le personnage humain tant dans la *Frog-Story* que dans la *Cat-Story* remplit toutes les conditions mises en évidence par McGann & Schwarz (1988, 229) pour devenir le *topic* ou thème principal d'un récit, susceptible d'être le référent le plus fréquemment pronominalisé dans le récit et de constituer pour ainsi dire l'échine du texte. Ces critères sont notamment l'apparition du personnage dans la scène initiale, sa fréquence d'apparition et son caractère actif (son degré d'*agentivité*).

Toutes les mentions ultérieures du garçon après sa première introduction et toutes les mentions conjointes du garçon et du chien, respectivement du singe, ont été codées par rapport à leur forme, à leur rôle grammatical et au co-texte de la proposition immédiatement précédente. Le codage est présenté de manière détaillée au tableau 20. La procédure choisie permet de mesurer l'impact de certains facteurs discursifs (présence ou absence du même référent dans la proposition immédiatement précédente) et syntaxiques (rôle grammatical et relations de rôles grammaticaux entre les propositions). Il faut cependant être conscient que beaucoup d'autres facteurs encore entrent en jeu dans le choix d'une forme pronominale ou nominale (voir chapitre II.4.3.5 ci-dessus)¹⁸². De plus, il convient de préciser qu'il s'agit d'un codage linéaire ne tenant pas compte de l'impact de certaines contraintes grammaticales, telles que les rapports hiérarchiques entre propositions (cf. Hickmann & Hendriks 1999). L'analyse n'inclut pas le discours direct qui relève d'autres principes de l'organisation référentielle.

Les questions suivantes ont guidé l'analyse des formes référentielles chez les bilingues: quel usage les enfants bilingues font-ils dans leurs différentes langues, à l'oral et à l'écrit, des formes pronominales et nominales pour établir des liens cohésifs entre les informations? Quel est l'impact des rôles grammaticaux et du co-texte immédiatement précédent sur cet usage? Quel est l'impact de la variation translinguistique? Observe-t-on des ressemblances ou des différences entre langue scolaire et langue familiale au niveau de l'organisation de la cohésion référentielle? Les deux groupes de bilingues grandissant dans des contextes différents se comportent-ils de manière semblable ou divergente?

Dans ce qui suit, nous commencerons par examiner l'usage des formes nominales et pronominales pour établir la référence au personnage principal (II.4.4.2). L'usage des formes zéro et des dislocations sera commenté séparément et comparé à celui de monolingues (II.4.4.3). Nous analyserons également l'impact des relations syntaxiques et de la coréférence locale (II.4.4.4). Une analyse des stratégies référentielles ainsi que des observations plus qualitatives (II.4.4.5) permettront d'affiner l'interprétation de ces résultats. L'ensemble de ces résultats sera résumé et discuté dans un chapitre synthétique (II.4.4.6).

¹⁸² D'autres possibilités de codage de la cohésion référentielle, analysant de manière plus fine les co-textes gauche et droit ou la variation des formes référentielles sont par exemple proposées par Apothéloz (1994) ou par De Weck (1991).

0) le référent

toute mention ultérieure du protagoniste humain: *le garçon, der Junge, er, Fritz...*

toutes les mentions conjointes du garçon et du chien / du singe dans le même rôle syntaxique:
le garçon et le chien, le garçon et le singe, ils, les deux,...

1) la forme

pronoms	personnels: <i>il, er, är</i> ; possessifs: <i>son chien, sein Hund, si Hund</i> ; relatifs: <i>qui, der, wo</i> ; démonstratifs: <i>celui-ci, dieser, dä</i>
pronoms « zéro »	<i>il entra dans l'écurie et Ø vit son chat; er ging in die Scheune hinein und Ø sah seine Katze; er isch in d' Schüür iinengange und Ø het sini Katz gsee</i>
noms	noms définis, noms propres: <i>le garçon, der Junge, dr Bueb, Pierre, Tom</i>
noms disloqués	<i>le garçon il, il ... le garçon, der Junge, er, er... der Junge, dr Bueb... är, är ... dr Bueb</i>

2) le rôle grammatical

position sujet	<i>il entra dans l'écurie</i>
position autre	<i>le cygne laissa tomber le petit garçon et le singe</i>

3) le co-texte de la proposition précédente

présence du même référent dans la proposition précédente (« coréférentiel »)

*il était une fois un garçon #
 qui avait un chat et un singe ##*

absence du même référent dans la proposition précédente (« non coréférentiel »)

*ils vont voir ## dans les roseaux. #
 il n'y a que # un canard. ##
 il va # sur ### les troncs d'arbres ## [il = le garçon]*

les formes se référant au garçon seul suivant une mention conjointe du garçon et du chien, respectivement du singe, dans la proposition précédente et vice versa sont codées comme *absence du même référent*

*et # où le singe et le garçon ils sont de nouveau # rentrés ###
 il a cherché # lé [= le] chat. ## [il = le garçon]*

*et quand le petit garçon est revenu #
 il a plus trouvé le chat. #
 ils ont cherché partout #*

4) le co-texte de la proposition précédente: relation syntaxique

sujet-sujet:	<i>il eut très peur et il fouilla partout dans TOUTE la maison.</i>
sujet-autre:	<i>il chercha un # un peu plus loin dans les prés dans # les autres # herbes. # et tout d'un coup # un canard # lui lui crie dans les oreilles. ##</i>
autre-sujet:	<i>mais ça ne lui faisait p & rien. il ## (euh) il ## il alla ensuite voir # dans un endroit</i>
autre-autre:	<i>et un canard lui a crié dessus. ## un peu plus tard un cas & # (euh) un castor ## (euh) lui a foncé dessus. #</i>

Tableau 20: codage des mentions ultérieures du garçon

4.4.2 Formes nominales vs formes pronominales

Nous examinerons d’abord la répartition des formes nominales et pronominales utilisées pour faire référence au garçon (ou au garçon *et* au chien / singe simultanément). Les formes zéro et les formes disloquées¹⁸³, incluses dans ce calcul, seront analysées de manière plus détaillée dans le prochain chapitre. Globalement, le taux des formes pronominales dépasse celui des formes nominales. Vu le statut thématique du protagoniste principal, cette répartition des formes n’est guère surprenante.

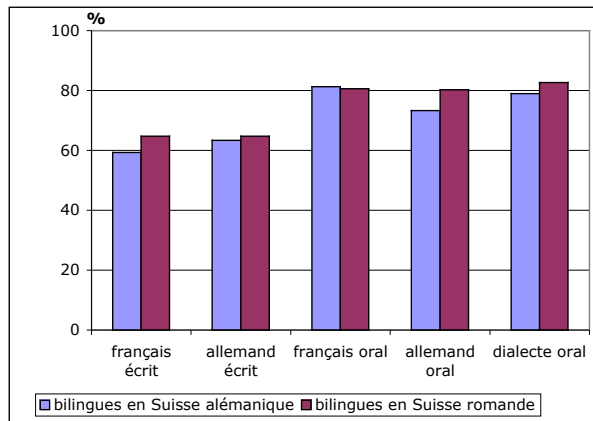
	Bilingues en Suisse alémanique					Bilingues en Suisse romande				
	français	allemand	français	allemand	dialecte	français	allemand	français	allemand	dialecte
	écrit	écrit	oral	oral	oral	écrit	écrit	oral	oral	oral
% PRO	59	63	81	73	79	65	60	81	80	84
% NOM	40	36	19	27	21	35	40	19	20	16
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tableau 21: fréquence moyenne des formes nominales et pronominales utilisées pour les mentions ultérieures du GARÇON

(y compris les mentions conjointes du GARÇON et du CHIEN / SINGE) (100% = toutes les mentions ultérieures)

Les résultats divergent principalement en fonction du mode de production: dans les textes oraux, les enfants utilisent en moyenne près de 80% de formes pronominales, alors qu’ils utilisent autour de 60% de pronoms dans les écrits; ($F_{1,18} = 35.465, p < .000$ pour le groupe vivant en Suisse alémanique et $F_{1,18} = 23.745, p < .000$ pour le groupe en Suisse romande). A l’inverse, on compte seulement autour 20% de formes nominales à l’oral contre environ 40% à l’écrit. Aucune différence significative n’est à constater entre les écrits dans les différentes langues, mais on trouve un effet significatif du facteur *langue* pour les oraux: en effet, dans leurs textes oraux en allemand standard, les bilingues vivant en Suisse alémanique utilisent un taux moins élevé de pronoms (73%) ($F_{2,29} = 3.299, p < .0512$) qu’en français et en dialecte. Leur manière d’établir la référence à l’oral en allemand standard est apparemment plus proche de la manière dont ils le font à l’écrit. Le graphique 20 visualise ces observations.

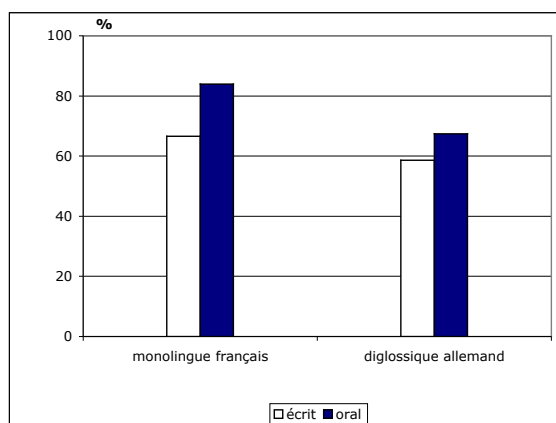
¹⁸³ Les formes disloquées (le garçon il) n’ont été comptées comme une seule forme nominale.



Graphique 20: fréquence moyenne de formes pronominales utilisées pour les mentions ultérieures du GARÇON (y compris les mentions conjointes du GARÇON et du CHIEN / SINGE) (100% = toutes les mentions ultérieures)

Comme nous le verrons de manière plus détaillée plus loin, lorsque nous aborderons les stratégies référentielles déployées par les enfants au chapitre II.4.4.5), la différence observée entre oral et l'écrit s'explique, entre autres, par le fait que certains enfants ont tendance, à l'écrit, à utiliser trop de noms pour se référer au garçon et donc à le réintroduire d'épisode en épisode (pour des exemples, cf. chapitre II.4.4.5). A l'oral, en revanche, ils tendent à utiliser trop de pronoms, donc à adopter des stratégies thématiques ou partiellement thématiques; en allemand standard, les enfants grandissant en Suisse alémanique sont plus nombreux à déployer une stratégie anaphorique.

L'analyse de la répartition des formes chez les enfants monolingues et diglossiques (cf. graphique 21), montre que les deux groupes utilisent une part plus élevée de formes pronominales à l'oral qu'à l'écrit ($F_{1,38} = 25.0394, p < .0001$). Les francophones emploient plus de formes pronominales à l'oral (84%) que les enfants germanophones (67%) ($t_{39} = 5.52451, p < .0001$).



Graphique 21: fréquence moyenne de formes pronominales utilisées pour les mentions ultérieures du GARÇON (y compris les mentions conjointes du GARÇON et du CHIEN / SINGE) chez les enfants monolingues et diglossiques (100% = toutes les mentions ultérieures)

A l'écrit, le taux moyen de pronoms est également plus élevé chez les francophones (67%) que chez les germanophones (59%), mais la différence est seulement à faible tendance significative ($t_{38} = 1.71043, p < .0953$).

Les valeurs moyennes obtenues pour l'écrit correspondent donc à peu près à celles relevées chez les bilingues. La différence observée au niveau des oraux se également rapporte à celle observée par Hickmann (2003), les enfants allemands ayant employé dans leurs récits plus de noms que les enfants francophones. Ainsi, les bilingues en Suisse romande semblent se comporter à l'oral dans les trois variétés plutôt comme les monolingues francophones. Pour les bilingues en Suisse alémanique, la même chose est vraie en ce qui concerne le français et le dialecte, mais en allemand standard à l'oral, leur comportement est plutôt semblable à celui de leurs camarades diglossiques. Il faut toutefois traiter ce résultat avec précaution, car comme nous l'avons vu plus haut, les textes produits par les enfants alémaniques sont en moyenne nettement plus longs et plus détaillés que ceux produits par les enfants Suisse romands, la différence étant peut-être due à une variable sociolinguistique non contrôlée. Cette précaution est d'autant plus indiquée qu'il a été observé à partir de la production de récits oraux chez des francophones monolingues que les formes pronominales vont en décroissant avec l'âge (et avec une maîtrise croissante de la production textuelle), les adultes utilisant nettement moins de pronoms que les enfants (Hickmann 2003, 207).

En résumé, nous avons constaté que les bilingues utilisent en moyenne plus de formes pronominales que de formes nominales pour établir la référence au garçon. Cependant, le taux des pronoms utilisés dans les récits oraux dépasse celui des récits écrits; à l'inverse, celui des noms est plus élevé dans les récits écrits que dans les récits oraux. Les mêmes tendances ont été décelées pour les enfants monolingues francophones et diglossiques germanophones. Les bilingues en Suisse alémanique emploient plus de noms en allemand standard à l'oral que dans les autres textes oraux. Ainsi, ils se comportent en allemand à l'oral comme leurs homologues monolingues germanophones; en dialecte cependant, comme en français oral, leur comportement s'aligne sur celui des bilingues en Suisse romande ainsi que sur celui des monolingues francophones.

4.4.3 Anaphores zéro et dislocations

Nous avons signalé dans la partie théorique (cf. chapitre I.2.3.1) que l'usage des anaphores zéro et des dislocations est particulièrement sensible à la fois à la variation translinguistique, au registre (*proximité / distance*), voire au mode de production. Placées au croisement entre contraintes systémiques, discursives et stylistiques, ces formes comptent parmi des traces privilégiées de l'acquisition du langage écrit chez les bilingues. Avant d'entrer dans le détail des analyses, je voudrais d'abord approfondir quelques éléments théoriques.

Les ellipses du sujet, appelées également anaphores zéro, sont d'usage dans les trois variétés et les deux modes de production présents dans le corpus, soit:

- (72) und **der Aff** # het es Näscht gsee uf em Baum und **Ø** goot ufe
 (et le singe a vu nid sur l'abre et **Ø** monte) (Laure, BISA1, dialecte oral)
- (73) **er** geht raus. # und **Ø** ruft. ## (il sort et **Ø** appelle) (Michel, BISA5, allemand oral)¹⁸⁴
- (74) **Der Bub** mach das Fenster auf und **Ø** schaut heraus.
 (le garçon ouvre la fenêtre et **Ø** regarde dehors) (Laure, BISA1, allemand écrit)
- (75) Le matin **le garçon** se réveille et **Ø** va voir la grenouille (Laure, BISA1, français écrit)
- (76) après **le petit garçon** entend un bruit ## et **Ø** va regarder vers la fenêtre. (Laure, BISA1, français oral)

Toutefois, leur emploi ne fonctionne pas tout à fait selon les mêmes principes partout. Il a été montré dans des recherches à visée comparative et développementale que la possibilité d'omettre les pronoms est sujette à d'importantes variations typologiques, variations influant sur la fréquence et le rythme d'acquisition de cet usage (Weissenborn 1992, Berman 1998, Hickmann 1998 et 2003, Stephany 1997). Il existe des langues, comme l'espagnol ou l'italien, où l'omission du pronom est obligatoire, les pronoms explicites n'étant utilisés que lorsqu'il s'agit de marquer un contraste; dans l'approche de la Grammaire Universelle, ces langues sont appelées *pro-drop*. Pour d'autres langues, appelées *non pro-drop*, comme l'allemand ou le français, l'élision du pronom sujet n'est possible que sous des conditions restreintes: elle ne peut apparaître que dans des propositions coordonnées de même niveau syntaxique, faisant référence à un même topique. La forme zéro doit être précédée d'un antécédent avec la même fonction syntaxique, généralement un sujet, souvent dans la proposition immédiatement adjacente, comme dans les exemples présentés ci-dessus (exemples 77 à 80). L'élision du pronom n'est cependant pas possible entre une proposition principale et une proposition subordonnée, contrairement aux langues *pro-drop* comme l'italien:

- (77) La mattina quando **Ø** si svegliò // **Ø vide** // che la ranocchia non c'era più¹⁸⁵
- (78) * le matin quand il se réveilla // **Ø s'aperçut** // que la grenouille n'était plus là
- (79) *am Morgen als er aufwachte // **merkte Ø** // dass der Frosch nicht mehr da war
- (80) * am Morge won er uffgwacht isch // **het Ø gmerkt** // dass dr Frosch nüm do gsi isch.

L'usage des anaphores zéro est possible aussi bien en français et qu'en allemand (et ses variétés dialectales), mais elles sont moins fréquentes en français, où elles connotent un registre plus formel et où elles sont plus liées au mode de production écrit. Du fait que les formes zéro apparaissant fréquemment dans les conditions nommées ci-dessus, l'allemand, par ailleurs langue *non pro-drop*, est catégorisé par certains chercheurs comme une langue « zero topic » (cf. Huang 1984). Dans des recherches développementales et translinguistiques, il a été constaté que plus l'apparition des formes zéro est restreinte par des conditions spécifiques, plus l'acquisition de leur usage approprié est longue et difficile; ainsi, les enfants francophones prennent plus de temps que les germanophones à comprendre où l'on peut omettre des pronoms, ceux-ci prenant plus de temps que les italophones ou

¹⁸⁴ Laure (BISA 1) n'a pas produit de version orale en allemand standard.

¹⁸⁵ L'exemple provient de Rossi et al. (2000, 180).

d'autres locuteurs de formes *pro-drop* (pour plus de détails cf. Weissenborn 1992, Berman 1998, Hickmann 1998 et 2003). La principale fonction pragmatique de l'anaphore zéro dans les langues *non pro-drop* est d'établir un lien fort entre propositions, ce lien étant plus fort que lorsque le même sujet est répété de proposition en proposition. Les raisons pour les différences observées entre l'allemand et le français ne sont pas entièrement évidentes. Parmi les facteurs considérés comme y contribuant, on compte la complexité variable de la morphologie, la complexité de la morphologie allemande étant supérieure (p. ex. au niveau du système casuel et des genres grammaticaux) à celle du français.

C'est à la complexité du système morphologique qu'est également liée l'orientation des langues vers les *sujets* ou vers les *topiques* (cf. Li et Thompson 1976; cf. Lambrecht 1987). L'allemand, marquant le sujet par un cas (le nominatif), apparaît comme une langue orientée vers les *sujets*, alors que le français parlé, qui ne dispose pas de ces marques flexionnelles, est considéré par certains comme une langue orientée vers les *topiques*. En effet, en français parlé informel, on observe de nombreuses formes disloquées; les phrases sont couramment organisées autour d'un *topique*, disloqué en début de phrase (donc dislocations à *gauche*), suivi d'une construction verbale contenant un pronom clitique (cf. exemples 81 et 82). Les *dislocations à gauche* ainsi que les structures présentatives (exemple 83) remplissent des fonctions variées, dont le changement de thème ou topique ou bien la promotion d'un référent au statut de topique; les *dislocations à droite* (exemple 84), également fréquentes en français parlé, marquent plutôt la continuité et fonctionnent comme des rappels de l'information donnée (cf. Lambrecht 1987, Cadiot 1992).

(81) Son vélo, les pneus, Pierre il doit les gonfler¹⁸⁶)

(82) **le garçon il** arrive

(83) y a le garçon qui arrive

(84) **il** arrive **le garçon**

En français, dans le langage écrit, les formes disloquées et présentatives sont nettement moins usitées qu'en français parlé, et ceci déjà chez les débutants scripteurs (Simon 1973, Loirat 1996). De toute évidence, ces caractéristiques, liées à première vue au médium de l'écrit, peuvent apparaître dans celui de l'oral lorsqu'un locuteur adopte un registre de la *distance* et vice versa (cf. Koch & Oesterreicher 1990 et chapitre I.2.1.2).

En allemand, les formes disloquées existent aussi, mais comme l'ont montré Hickmann & Hendriks (1999) et Hickmann (2003) dans une situation de productions de récits oraux contrôlée, elles sont moins fréquentes qu'en français. Bamberg (1994) et Stephany (1997) ont notamment observé que des enfants allemands, en racontant la *Frog-Story*, utilisaient des formes disloquées à droite dans une fonction de correction (ex. 85) et des dislocations à gauche dans une fonction contrastive ou destinée à signaler un changement de topique (ex. 86).

(85) er geht raus der Junge (*il sort le garçon*)

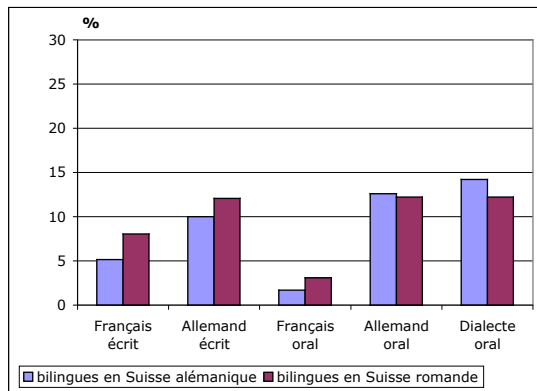
(86) der Junge er geht raus (*le garçon il sort*)

¹⁸⁶ L'exemple 81 provient de Hickmann (2003, 54).

Dans l'analyse des anaphores zéro et des formes disloquées nous chercherons particulièrement à savoir dans quelle mesure les enfants bilingues dans les différents contextes de scolarisation se conforment aux usages du langage de la *distance* et dans quelle mesure ils reproduisent des différences liées aux systèmes linguistiques respectifs.

4.4.3.1 Anaphores zéro

Le graphique 22a montre que les deux groupes de bilingues utilisent en moyenne plus de formes zéro en allemand et en dialecte qu'en français. Cette différence est plus marquée à l'oral ($F_{2,29} = 24.573, p < .000$) qu'à l'écrit ($F_{1,38} = 4.849, p < .0338$). La part des formes zéro est la plus élevée en dialecte, le taux en français à l'oral étant le plus bas. Le taux en français à l'écrit est plus élevé qu'à l'oral, mais moins élevé qu'en allemand à l'écrit, où il égale (ou presque) le taux des oraux.



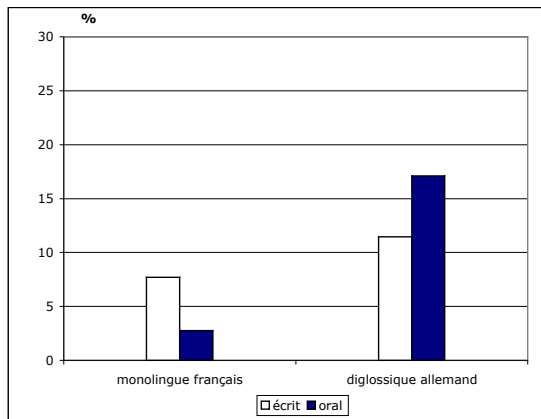
Graphique 22a: taux moyen de formes zéro utilisées pour les mentions ultérieures du GARÇON chez les bilingues

(y compris les mentions conjointes du GARÇON et du CHIEN / SINGE) chez les bilingues (100% = toutes les mentions ultérieures)

La comparaison à l'intérieur des deux groupes d'enfants bilingues montre qu'ils se comportent de manière semblable, mais non identique. Les bilingues en Suisse alémanique ont employé un taux moyen de formes zéro plus élevé à l'oral en dialecte (14%) qu'à l'écrit en allemand (10%), alors que l'inverse est vrai pour le français: 5% à l'écrit vs 2% à l'oral. La différence entre les langues est significative ($F_{1,18} = 24.591, p < .000$), de même l'interaction entre la langue et le mode ($F_{1,18} = 8.474, p < .009$); la différence entre le taux en allemand standard à l'écrit et à l'oral n'est cependant pas significative, alors que celle entre le français écrit et l'allemand écrit l'est ($t_{19} = 2.098, p < .0495$).

Chez bilingues en Suisse romande la part des formes zéro se monte en moyenne à 8% en français écrit et à 3% en français oral ($t_{19} = 4.95, p < .0417$) et ils ont utilisé en moyenne autant de formes zéro à l'oral en dialecte, en allemand standard et en allemand à l'écrit (12%); seul le facteur *langue* est significatif chez eux ($F_{1,19} = 8.856, p < .008$). La différence entre les écrits n'est pas significative.

Le graphique 22b montre que le comportement des bilingues s’aligne en grande partie sur celui des groupes de contrôle monolingue et diglossique:



Graphique 22b: fréquence moyenne de formes zéro utilisées pour les mentions ultérieures du GARÇON chez les monolingues

(y compris les mentions conjointes du GARÇON et du CHIEN / SINGE) chez les enfants monolingues et diglossiques (100% = toutes les mentions ultérieures)

Les monolingues francophones utilisent en effet moins de formes zéro que les diglossiques germanophones. Chez les francophones, la part des formes zéro est en moyenne plus élevée à l’écrit (8%) qu’à l’oral (3%), alors que l’inverse est vrai chez les germanophones qui emploient 12% de formes zéro à écrit et 17% à l’oral. L’effet de langue est significatif ($F_{1,38} = 30.5884, p < .0001$, de même, l’interaction entre langue et mode ($F_{1,38} = 9.5401, p < .0037$). L’analyse d’un petit corpus de contrôle de textes écrits produits par des adultes (5 textes rédigés par des adultes suisses romands et 5 textes rédigés par des germanophones suisses alémaniques) vient confirmer la tendance que les anaphores zéro sont plus fréquentes en allemand qu’en français: dans les textes des adultes germanophones, on relève dans l’ensemble 18 anaphores zéro se référant au protagoniste principal, alors qu’il n’y en a que 4 dans les textes des adultes francophones. Des passages comme le suivant s’observent couramment chez les adultes germanophones:

(87) Hansli rannte, was er nur konnte, Ø entdeckte einen hohlen Baum. Er stieg auf den Baum und Ø steckte den Kopf in die Höhle.

Hansli courut aussi vite qu’il pouvait, Ø découvrit un arbre creux. Il monta à l’arbre et Ø mit la tête dans le trou.

Si dans l’ensemble l’usage des sujets zéro par les bilingues semble bien s’accorder à celui des monolingues, ce constat doit pourtant être nuancé. A l’oral, les trois quarts des enfants utilisent effectivement plus de formes zéro en allemand et en dialecte qu’en français. Mais chez les bilingues en Suisse alémanique, un grand nombre n’utilise aucune forme zéro pour se référer au garçon en français, ni à l’oral ni à l’écrit (8 enfants en Suisse alémanique vs 4 en Suisse romande). Chez les

bilingues en Suisse romande, en revanche, le nombre d'enfants n'utilisant pas de forme zéro en allemand à l'oral est plus élevé (6 enfants en Suisse romande vs 3 enfants en Suisse alémanique).

Les enfants sont nombreux à utiliser un ou deux sujets zéro, pour se référer à des actions concomitantes du garçon ou des deux protagonistes comme dans l'exemple suivant:

(88) Si gehen am rand fon dem wald und Ø rufen (*ils vont à la lisière de la forêt et Ø appellent*) (Elena, BISR 1, allemand écrit)

L'examen de deux cas d'enfants présentant des spécificités dans l'usage des formes zéro révèle des faits intéressants quant aux relations entre les langues et les modes. Estelle, scolarisée en Suisse romande, utilise abondamment les sujets zéro à l'écrit en allemand, langue non scolarisée:

(89) Silvin such immer sein Frosch und Ø schtoot uf ein Schtei und Ø sucht und Ø sucht und denn lupft [?] etwas Silvin es war ein Hirsch mit lange Hörner [...] Silvin und sein Hund gheie abe is Wasser ine und ghört er quak quak und denn seht Ø eine Familie Frösche und Ø seht sein Frosch auch no. Und denn nimmt Ø sein Frosch mit hei.
Silvin cherche toujours sa grenouille et Ø se met sur une pierre et Ø cherche et Ø cherche et puis quelque chose soulève Silvin c'était un cerf aux cornes longues [...] Silvin et son chien tombent dans l'eau et il entend croa croa et puis Ø voit une famille de grenouilles et Ø voit sa grenouille aussi. Et puis Ø prend sa grenouille à la maison.
 (Estelle, BISR 21, allemand écrit, orthographe normalisée)

Parmi les anaphores zéro contenues dans cet extrait, plusieurs sont inadéquates: dans le texte allemand, l'enfant, à deux reprises, omet le sujet après usage de l'adverbe temporel *dann* (cf exemple 90). L'allemand ne permet pas l'ellipse après un adverbe en position initiale, celui-ci exigeant la postposition du sujet après le verbe (cf. exemple 91); l'ellipse serait cependant possible à condition que l'adverbe soit placé en position postverbale (cf. exemple 92).

(90) *und dann sieht Ø eine Familie Frösche	*et puis Ø voit une famille de grenouilles
(91) und dann sieht er ein Familie Frösche	et puis il voit une famille de grenouilles
(92) und Ø sieht dann eine Familie Frösche	et voit après une famille de grenouilles

Le même enfant a d'ailleurs aussi tendance à pratiquer l'inversion (inadéquante) du sujet après *et* (exemple 93); il s'agit probablement de l'omission de l'adverbe séquentiel *denn* (exemple 94)

(93) *und ghört er	*et entend il
(94) und denn ghört er	et puis entend il

En français, cette enfant utilise également de nombreuses ellipses, dont plusieurs sont inadéquates:

(95) Sivin monte sur un gros caillou et Ø cris groniouille ou et tu et un cer le prend par

c'est corne Le cer s'arête et Silvin et le chien tombent dans l'eau Silvin entend un croique. Et Ø dit chut il saute par dessus un tron d'arbre et Ø sa groniouille. Mais Ø voi pas que sa groniouille il voi une famille de groniouille et Ø reprie sa gronouille a la maison. (Estelle, BISR 21, français écrit)

A la troisième ligne, la ponctuation indique un conflit entre lien étroit et discontinuité; par la suite, l'enfant omet non seulement le sujet mais également le verbe (p. ex. *voit* ou *aperçoit*). Dans ses textes oraux en allemand et en dialecte¹⁸⁷, Estelle utilise également de nombreux sujets zéro, contrairement au français oral, où ils sont rares. Ainsi, l'usage des anaphores zéro paraît d'une certaine manière lié entre les deux versions écrites, de même qu'entre la version dialectale / allemande et les écrits.

Les deux spécificités observées, l'ellipse après *und dann* et l'inversion verbe – sujet après *und* se retrouvent d'ailleurs chez plusieurs enfants bilingues, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Dans le corpus des bilingues en Suisse alémanique, on rencontre également des enfants pratiquant l'ellipse du sujet après *et puis*, ce qui n'est d'ailleurs pas agrammatical en français, quoi que peut-être inhabituel d'un point de vue stylistique dans un récit écrit formel, *et puis* étant généralement plus associé au registre de la proximité. Voici un exemple, produit par Charlotte, scolarisée en Suisse alémanique:

(96) epi lo Söchweu i pachte a wek Max su le korn epi Max dobe dosa gro dru. epi Ø tobe do Loo.

Et puis le chevreuil il partait avec Max sur les cornes et puis Max tombait dans un gros trou et puis Ø tombait dans l'eau (Charlotte, BISA 17, français écrit)

Charlotte utilise des anaphores zéro en français écrit, alors qu'elle n'en utilise pas à l'oral. Son écriture témoigne toutefois d'un contact plutôt réduit avec le langage écrit, de *distance*, du français. Dans ses textes en allemand écrit et en dialecte, on trouve également un certain nombre de formes zéro ce qui n'est pas le cas dans sa version orale en allemand. L'absence de formes zéro est probablement dû au fait que l'enfant y semble particulièrement attentive au problème de l'ambiguïté référentielle, comme le montre notamment l'autocorrection dans l'extrait suivant:

(97) sie suchten in der Nahe eines Teiches # **und er** # **der Junge** suchte in den Teich ##...
ils cherchaient à proximité d'un étang et il – le garçon cherchait dans l'étang... (Charlotte, BISA 17, allemand oral)

Afin de mieux comprendre dans quelle mesure, pour l'ensemble du corpus, l'usage des formes zéro dans les différentes langues est lié à travers les langues et les modes chez les mêmes individus bilingues, un calcul statistique des corrélations se basant sur le nombre absolu de sujets zéro a été effectué¹⁸⁸. Ce calcul permet de constater les tendances suivantes: l'usage des formes zéro est plus

¹⁸⁷ L'enfant a produit une seule version mélangeant allemand et dialecte, le dialecte étant prédominant.

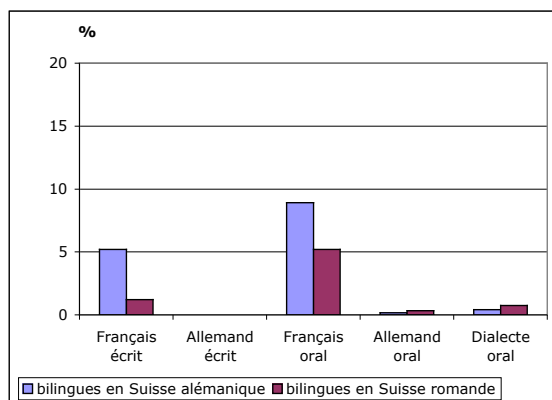
¹⁸⁸ En effet, les corrélations ont été établies à partir du nombre total (absolu) de formes zéro renvoyant au garçon, contrairement à l'analyse présentée ci-dessus qui se base sur les *pourcentages* de formes zéro, calculés sur l'ensemble des formes se référant au garçon.

fortement corrélé à travers les différentes versions chez les bilingues en Suisse romande que chez leurs camarades en Suisse alémanique. En effet, chez les bilingues en Suisse romande, des corrélations existent entre le français écrit et l'allemand écrit ($r = .4443, p < .0497, n = 20$), entre l'allemand écrit et le dialecte ($r = .4691, p < .0369, n = 20$), ainsi que entre le dialecte et l'allemand oral ($r = .2507, p < .0000, n = 15$), cette dernière corrélation étant la plus forte. Chez les bilingues en Suisse alémanique, on observe des corrélations entre l'allemand écrit et l'allemand oral ($r = .4587, p < .0555, n = 18$) ainsi que entre le français oral et les français écrit ($r = .5268, p < .0170, n = 20$). Comme nous l'avons constaté plus haut, nombre d'enfants non scolarisés en français tendent à reproduire le *pattern* du français oral de *proximité* en français à l'écrit, en utilisant aucune ou très peu d'anaphores zéro dans les deux modes de production.

En résumé, nous avons observé qu'à l'oral, pour la plupart des bilingues, l'usage des formes zéro en français et en dialecte suisse alémanique fonctionne selon des principes différenciés et qu'il se conforme aux *patterns* typologiques des différentes langues: ils utilisent plus d'anaphores zéro en allemand qu'en français pour se référer au personnage principal. Les bilingues en Suisse romande sont nombreux à se comporter comme leurs homologues monolingues francophones et à employer plus d'anaphores zéro en français à l'écrit qu'à l'oral. Les enfants en Suisse alémanique en revanche s'alignent souvent en français écrit sur leur comportement oral et n'utilisent que peu ou pas d'anaphores zéro. Ils séparent apparemment plus les langues que leurs camarades en Suisse romande chez lesquels l'usage des anaphores zéro à l'écrit est corrélé entre français et allemand. Chez eux, l'emploi des formes zéro en dialecte et en allemand standard paraît également étroitement lié. Cette constatation n'est pas surprenante puisqu'ils produisent généralement des récits en allemand standard prenant très fortement appui sur le dialecte.

4.4.3.2 Dislocations

Concernant les formes disloquées utilisées pour le maintien de la référence au garçon (et aux deux protagonistes conjointement), nous observons également de grandes divergences entre les langues et les modes.



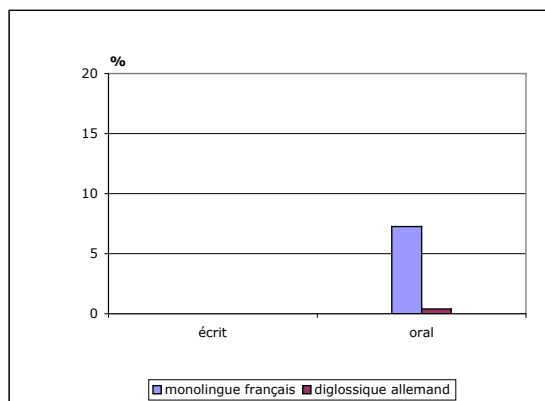
Graphique 23: fréquence moyenne de dislocations utilisées pour les mentions ultérieures du GARÇON chez les bilingues

Les dislocations sont nettement plus fréquentes en français qu'en allemand et plus fréquentes à l'oral qu'à l'écrit.

Dans les textes écrits français des bilingues en Suisse alémanique, on trouve plus de formes disloquées (5% en moyenne) que chez les bilingues en Suisse romande (1%); à l'écrit en allemand, les deux groupes n'en utilisent pas. Il y a un effet significatif de langue ($F_{1,38} = 7.389, p < 0.0098$), ainsi qu'une tendance vers un effet de groupe ($F_{1,38} = 2.886, p < 0.0975$) et vers une interaction entre les deux facteurs ($F_{1,38} = 2.886, p < 0.0975$). Au niveau des oraux, dans la comparaison entre les groupes, seul l'effet du facteur langue est significatif ($F_{2,29} = 9.994, p < 0.0005$). La différence apparaissant en français à l'oral (8.9% vs 5.2%) et en dialecte (0.4% vs 0.75%) ne l'est pas.

Lorsqu'on compare l'usage des dislocations à l'intérieur des groupes, chez les bilingues en Suisse alémanique, les différences entre l'écrit et l'oral ($F_{1,18} = 6.232, p < 0.022$) et entre les langues ($F_{1,18} = 9.663, p < 0.006$) sont significatives. Chez les bilingues en Suisse romande, on observe les mêmes tendances: ($F_{1,19} = 12.473, p < 0.000$) pour le facteur langue ($F_{1,19} = 9.404, p < 0.006$) et pour le facteur mode de production. Ils utilisent cependant un peu plus de dislocations en dialecte et très peu de dislocations en français à l'écrit; l'interaction entre le facteur langue et le facteur mode est également significative ($F_{1,19} = 5.121, p < 0.036$).

Avant d'analyser de manière plus détaillée l'usage des dislocations par les bilingues, comparons leurs résultats avec ceux des monolingues.



Graphique 24: fréquence moyenne des dislocations utilisées pour les mentions ultérieures du GARÇON chez les monolingues et diglossiques (y compris les mentions conjointes du GARÇON et du CHIEN / SINGE)

Globalement, comme pour les anaphores zéro, le comportement des bilingues ressemble fortement à celui de leurs camarades monolingues. A l'oral, les francophones monolingues emploient en moyenne 7.25% de formes disloquées pour se référer au garçon ou aux deux protagonistes, les germanophones en utilisent 0.4%; aucune forme n'a été relevée dans les textes écrits, ni en français, ni en allemand; l'effet de langue ($F_{1,38} = 12.4121, p < 0.0011$), de mode ($F_{1,38} = 15.4805, p < 0.003$) et l'interaction entre ces deux facteurs ($F_{1,38} = 12.4121, p < 0.0011$) sont significatifs. Les bilingues se conforment donc globalement aux usages monolingues dans la mesure où ils emploient moins de dislocations en allemand qu'en français, mais les bilingues en Suisse alémanique ont nettement plus

souvent recours aux dislocations à l'écrit en français que leurs pairs monolingues ($t_{38} = 2.3911$, $p < .0219$).

Chez les bilingues en Suisse alémanique, ce sont très souvent les mêmes enfants qui utilisent les dislocations, la corrélation entre français oral et écrit étant forte ($r = .77$, $p < .0001$, $n = 20$). Ce sont également ces enfants qui en produisent en dialecte; on observe une tendance vers une corrélation entre français oral et dialecte ($r = .41$, $p < .08$, $n = 20$). Chez les bilingues en Suisse romande aucune corrélation statistiquement significative n'est à relever.

Où apparaissent ces dislocations et quelles sont leurs fonctions? Un examen qualitatif montre qu'en français, à l'oral, les enfants tendent à utiliser les dislocations à gauche pour signaler un changement de référent, de manière à différencier deux ou plusieurs référents potentiellement aptes à être mentionnés:

(98) c'est Fritz (em) # il est dans il est dans so & dans le salon # et puis # il a # un chat # C & elle s'appelle Cindy et puis son ## singe Haddock. ## et puis ### **Fritz il** est prêt pour aller à l'école. ### après il sort # il est à l'école avec Haddock son singe ### et puis il ## quand il est rentré de l'école # Cindy elle était plus là. ## ils l'ont cherché tout partout ### dans le salon # sous les fauteuils ## après ils ont été dehors # ils l'ont appelé: + "Cindy où tu es?" ## et puis **Fritz il** a regardé dans un buisson # puis c'est # c'était pas Cindy c'était un canard (Magali, BISA 19, français oral)

Chez les enfants en Suisse alémanique, les dislocations apparaissent également à l'écrit. Elles y assument les mêmes fonctions qu'à l'oral mais semblent en partie être liées au processus de production et à la planification globale du texte, comme le montre l'extrait suivant, également produit par Magali:

(99) Sete ünfua äh Garson. il sapel Thomas. Ilafe osi ün Greneu el saple Topsis. Epi ilafe osi äh schien il sapel Bethoven. **Thomas ilete** do sa schabre. il deve ale dormir. **Ko Thomas il** se reveie la Greneu elete plü la.
C'était une fois un garçon. il s'appelle Thomas. Il avait aussi une grenouille elle s'appelait Topsis. Et puis il avait aussi un chien il s'appelle Beethoven. Thomas il était dans sa chambre. il devait aller dormir. Quand Thomas il se réveillait la grenouille elle était plus là.
 (Magali, BISA19, français écrit)

Contrairement à la première dislocation – qui contribue à la différenciation des référents animés – la seconde apparaît au changement d'épisode (la *complication* du récit). En dialecte, Magali place également une dislocation à gauche dans la même position:

(100) s isch dr # Chrischtian und ## d Sina siini Chatz # und dr Aff Taki. ## und # **dr # Chrischtian** isch parat zum in d Schuel goo. # und [%2.1 SEC] **d Chrischtian** # goot **er** use und denn goot li & d Sina liislig uuse. [%2 SEC] aso weg. ## und denne ## kunnt d Chrischtian wider zruck und suecht si überall.

c'est Christian et Sina son chat et le singe Taki. et Christian est prêt à aller à l'école. Et Christian il va [va il] dehors et puis Sina sort doucement – euh part. et puis Christian rentre de nouveau et la cherche partout (Magali, BISA19, dialecte ora)

Ici, la dislocation qui marque le début de la complication est accompagnée d'une inversion agrammaticale du sujet et du verbe, réservée aux expressions adverbiales (*und denne*), expressions que l'enfant utilise d'ailleurs en grande partie pour baliser la structure globale de son récit¹⁸⁹. On observe un phénomène semblable dans la version orale en allemand standard d'une autre enfant bilingue vivant en Suisse alémanique – lié à un procédure de topicalisation – atypique de l'allemand:

(101) **die Katze** wenn die # aus # dem Haus sind # springt **sie** aus dem Korb # und versteckt sich im Haus. ### **der Knabe** wenn **er** wieder von der Schule nach hause kommt ## sieht **er** dass im Korb # die Katze weg ist. (*Le chat quand ils sont partis il saute du panier et se cache dans la maison. le garçon quand il rentre de l'école il voit [voit il] que dans le panier le chat est parti*) (Solange, BISA 12, allemand oral).

Contrairement à l'exemple précédent, l'inversion sujet-verbe déclenchée par la subordonnée, placée en tête de la principale (*als*¹⁹⁰ *der Knabe nachhause kommt, sieht er...*) est ici grammaticalement correcte.

Dans les textes suivants, l'accumulation des dislocations à droite et à gauche dans un récit fortement axé sur le personnage principal, est plutôt la trace d'un processus de production laborieux dans la langue non scolarisée:

(102) Il ette unfuat le Suar et **André il** afe un greunui don soin Bokall, il konmonse at ver nuit et **il** ette tre vatige **Andre, il** allet se qusche **Andre, il** ette vatige. (*Il était une fois le soir et André il avait une grenouille dans un bocal, il commençait à faire nuit et il était fatigué.*) (Eléonore, BISA 11, français écrit)

(103) **Toni il** va à la rivière. # **il** cherche si Jimi # est pas # (ähm) tombé dans la rivière. # après # (ehm) # **il** voit un canard. le canard il dit: # + "QUOING QUOING QUOING" # et après # **il [i.e. le garçon, n.d.a.]** dit: + "OH TOI HEIN # JE CHERCHE JIMI TU AS VU?" # + "QUOING QUOING QUOING" # et après **Toni il** dit: # + "AH. # JE COMPRENDS PAS LES # NON HM" # alors # après. # après **il tombe dans l'eau # Toni.** (Eléonore, BISA 11, français oral)

A l'oral, comme à l'écrit, les dislocations à droite et à gauche apparaissent comme des espèces de bouées de sauvetage pour cette enfant qui éprouve visiblement des difficultés à différencier les référents dans son texte.

¹⁸⁹ Nous reviendrons plus loin sur ces textes dans le cadre de l'analyse des organisateurs textuels.

¹⁹⁰ Pour l'usage de *wenn* à la place de *als*, fréquent chez les bilingues, cf. chapitre II.4.5.3.1.

Ces observations ne sont toutefois pas généralisables à tous les bilingues éduqués en Suisse alémanique. Certains d'entre eux font un usage plutôt extensif des dislocations à l'oral en français, alors qu'ils n'en emploient pas du tout en français à l'écrit. Ces enfants se comportent comme leurs camarades en Suisse romande qui semblent en général différencier de manière plus stricte selon le médium de production leur usage des dislocations. Ainsi, Liliane, scolarisée en Suisse romande, auteur des extraits présentés ci-dessous, se sert à l'oral d'un registre de proximité associant structures présentatives, dislocations et ponctuation orale (ben, eh ben, quoi). Les dislocations à gauche servent à la topicalisation du garçon et les dislocations à droite à la différenciation entre les référents. En revanche, son texte écrit est entièrement dépouillé de ces marques:

(104) alors # il y a un petit singe et puis un petit chat # et puis ## un garçon. ## et puis il # puis **le petit garçon ben il** part avec le singe # puis après qu'il a fermé la porte **le petit garçon ##** eh ben il y a # il y a la [%EN HESITANT] # il y a le petit ch & enfin le chat qui sort quoi # de la corbeille # puis après **le petit garçon il** rentre de nouveau à la maison # il trouve plus le ch & le chat # (Liliane, BISR 10, français oral)

(105) Il y a une grenouille un chien et un garçon
le garçon va dans son lit avec le chien **il** s'endorme
 can **le garçon** se reveille la grenouille né plus la (Liliane, BISR 10, français écrit).

Chez les bilingues en Suisse romande, les deux seules occurrences de dislocations repérées en français à l'écrit sont des dislocations à droite. De surcroît, il s'agit de cas ambigus au niveau orthographique: dans l'exemple 106 présenté ci-dessous, la séquence mise en évidence à été interprétée comme contenant une anaphore zéro « et Ø l'a suivi, le garçon », mais il n'est pas exclu que l'enfant envisageait d'écrire « et il a suivi le garçon »:

(106) il y avait un cerf quille la pris et la jetés dans l'eau. et son chien à pus se débarrasser des abeilles et **la** suivit **le garçon** (*il y avait un cerf qui l'a pris et l'a jeté dans l'eau. et son chien a pu se débarrasser des abeilles et l'a suivi le garçon*). (Stéphanie, BISR 16, français écrit)

Ce qui rend plausible la première interprétation, c'est que cette même enfant utilise également des dislocations à droite en français à l'oral et en dialecte alémanique:

(107) et puis pendant qu'il est à l'école # le le p & le chat il s'en va # et puis après **il** revient de l'école **le garçon avec son singe** # et puis après il est plus là. # (Stéphanie, BISR 16, français oral)

(108) und er gseet e Schwan # und geit druf und dr Schwan # flügt wäg nachhär # und # **är** isch immer no druffe **de Bueb # mit sim Äffli** und #...

(et il voit un cygne et va dessus et le cygne s'envole après et il est toujours dessus le garçon avec son petit singe) (Stéphanie, BISR 16, dialecte oral)

Comme chez les enfants suisses alémaniques monolingues (diglossiques), les formes disloquées sont dans l'ensemble très peu fréquentes à l'oral chez les bilingues de parents germanophones – contrairement à ce qui a été observé dans d'autres recherches (cf. notamment Bamberg 1994). Pour certains, cela tient peut-être au fait que la situation de production est plutôt ressentie comme formelle (production de mémoire, planifiée, pour un destinataire absent, dans une situation scolaire), cette formalité étant encore renforcée par l'usage de l'allemand standard, même si les enfants sont peu familiers avec cette langue. C'est ce que suggèrent les passages suivants produits par un même enfant en dialecte et en langue standard:

(109) (ähm) **der Julien** # muss doch ii der [= die] # Schule # gehen.

(euh) le Julien doit aller à l'école n'est-ce pas (Clara BISR 17, allemand standard)

(110) also # **de Julien** # **de** mues jo amel i d Schule gell

alors le Julien ben il doit des fois aller à l'école hein (Clara, BISR 17, dialecte)

L'énoncé en allemand standard, même s'il comporte des éléments dialectaux (nom propre + déterminant défini, préposition dialectale), fait plutôt appel à un registre *de la distance*, contrairement au dialecte, où l'enfant utilise un vocabulaire moins formel et une dislocation à gauche.

En résumé, on peut dire que les bilingues, comme les monolingues francophones, font preuve d'une tendance à utiliser des dislocations en français à l'oral alors qu'ils emploient très peu de dislocations en allemand et en dialecte. À l'écrit, les bilingues scolarisés en Suisse romande, comme leurs camarades francophones monolingues, n'utilisent pas de dislocations, contrairement aux bilingues domiciliés en Suisse alémanique, non scolarisés en français. Chez eux, les dislocations apparaissent parfois comme des traces d'un processus de production difficile. Les bilingues en Suisse alémanique faisant un usage extensif des dislocations en français tendent également à les employer à l'écrit, voire en dialecte, et, parfois, dans des structures agrammaticales qui semblent être calquées sur des procédures de topicalisation en français. Ces structures, pourtant rares, existent également chez les bilingues éduqués en Suisse romande. En allemand à l'oral, les enfants s'alignent généralement sur le comportement de leurs camarades germanophones diglossiques.

4.4.4 Formes, rôles grammaticaux et impact du co-texte local

Pour les enfants bilingues, les formes se référant au garçon ont également été analysées en relation à leur rôle grammatical (sujet ou autre) ainsi qu'à l'impact du co-texte adjacent: présence ou absence du même référent dans la proposition immédiatement précédente (cf. la procédure de codage présentée dans l'introduction à cette section).

4.4.4.1 Formes et rôles grammaticaux

Le tableau 22 montre, premièrement, que le taux de mentions ultérieures du garçon en position sujet (pronom sujet et nom sujet) est nettement plus élevé que les mentions en position autre, deuxièmement, que les pronoms en position sujet sont de loin les plus fréquents partout. Nous retrouvons les différences déjà constatées lors de l'analyse des formes nominales et pronominales: en moyenne, les bilingues mentionnent nettement plus souvent le garçon au moyen d'un pronom en position sujet à l'oral qu'à l'écrit ($F_{1,18} = 41.849$, $p < .000$ pour le groupe en Suisse alémanique et $F_{1,19} = 53.719.162$, $p < .000$ pour le groupe en Suisse romande).

		pronom sujet	nom sujet	pronom autre	nom autre	
Bilingues en Suisse alémanique	français écrit	54	35	6	6	100
	allemand écrit	56	32	7	5	100
	français oral	76	17	6	2	100
	allemand oral	67	24	6	2	100
	dialecte oral	73	19	7	2	100
Bilingues en Suisse romande	français écrit	55	32	10	3	100
	allemand écrit	52	36	8	4	100
	français oral	76	18	5	1	100
	allemand oral	74	18	6	2	100
	dialecte oral	82	14	3	2	100

Tableau 22: formes et rôles grammaticaux (fréquences moyennes) utilisés pour les mentions ultérieures du GARÇON

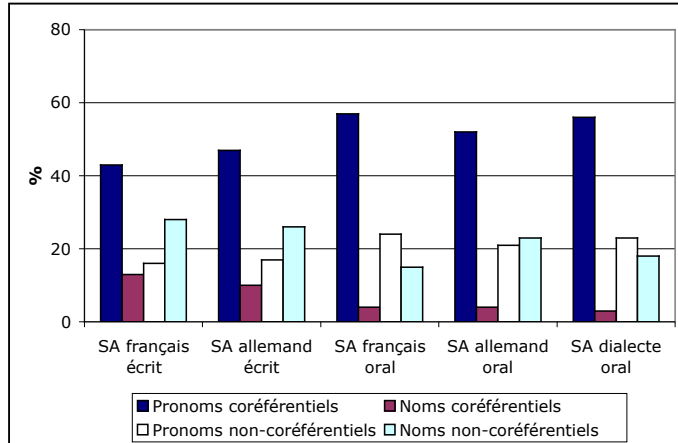
(y compris les mentions conjointes du GARÇON et du CHIEN / SINGE)

A travers les groupes, les différences entre les versions écrites ne sont pas significatives. A l'oral, en revanche, l'effet de langue est significatif ($F_{2,29} = 4.473$, $p < .0203$): les bilingues en Suisse alémanique utilisent plus de pronoms sujets en français à l'oral qu'en allemand standard ($t_{17} = 2.531$, $p < .0216$) et les bilingues en Suisse romande en font un usage plus extensif en dialecte qu'en français ($t_{19} = 2.494$, $p < .0220$).

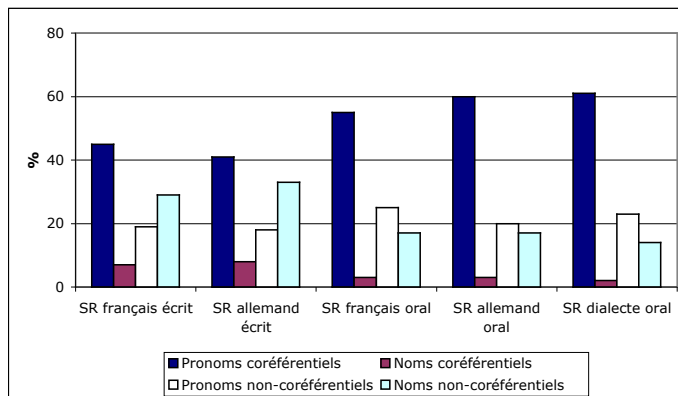
Ces résultats ressemblent en effet fortement à ceux pour la répartition des formes nominales et pronominales, le rôle grammatical du sujet étant de loin le plus fréquent pour les deux formes. L'analyse croisant forme et position grammaticale fait ressortir davantage une spécificité des textes dialectaux produits par les bilingues en Suisse romande. En dialecte, chez les enfants en Suisse romande, la part des pronoms en position *sujet* est la plus élevée, celle des noms en positions *sujet* et des pronoms en position *autre* la moins élevée de tout le corpus. En revanche, à l'écrit en français, chez ces mêmes enfants, la fréquence moyenne des noms en position *autre* est le plus élevé; nous reviendrons sur ces spécificités en commentant l'analyse croisant co-texte discursif et relations de rôles grammaticaux.

4.4.4.2 Formes et impact du co-texte gauche

L'analyse de l'impact du co-texte de la proposition immédiatement précédente (co-texte « gauche ») sur le choix de la forme confirme et affine également celle effectuée plus haut sur le taux des formes nominales et pronominales (cf. graphiques 25 et 26 ci-dessous).



Graphique 25: formes et co-textes (fréquences moyennes) pour les mentions ultérieures du GARÇON (y compris les mentions conjointes du GARÇON et du CHIEN / SINGE) chez les enfants bilingues en Suisse alémanique



Graphique 26: formes et co-textes (fréquences moyennes) pour les mentions ultérieures du GARÇON (y compris les mentions conjointes du GARÇON et du CHIEN / SINGE) chez les enfants bilingues en Suisse romande

Lorsque le garçon vient d'être nommé dans la proposition précédente (pronoms « corréférentiels »), les enfants ont partout une nette préférence pour les pronoms pour l'évoquer de nouveau (cf. exemple 111). Cela vaut pour les deux groupes et toutes les langues, mais la tendance est plus forte à l'oral qu'à l'écrit. A l'écrit, les deux groupes utilisent un taux moyen plus élevé de noms lorsque le même référent vient d'être nommé dans la proposition adjacente (noms « corréférentiels », cf. exemple 112), mais également lorsqu'il ne vient pas de l'être (noms « non-corréférentiels », cf. exemple 113).

(111) un jour **le garçon** a dû aller à l'école. ## alors **il** a dit à son chat...

(112) *Ils entendent des grenouilles. **L'enfant et le chien** regardent ...*

(113) **il** a cherché # le chat. ## **ils** ont # cherché d'abord dans la maison #

Alors que des séquences tendant à être sur-explicites comme dans l'exemple 112 sont plus fréquentes à l'écrit, à l'oral, la tendance utiliser des pronoms en l'absence du même référent est plus forte; ainsi des séquences comme l'exemple 113 sont plus fréquentes à l'oral. Rappelons que la catégorie des « non-coréférentiels » contient les mentions du garçon (soit en position *sujet*, soit en position *autre*) impliquant un changement de référent par rapport à la proposition précédente. Rappelons également que les changements de référents du type co-référence partielle (proposition 1 *mention conjointe* « ils » – proposition 2 « il [*il* = *le garçon*] ») sont également inclus sous cette catégorie.

Regardons de plus près cette catégorie des formes pronominales utilisées en l'absence du même référent dans la proposition immédiatement précédente (colonnes blanches), catégorie souvent considérée pour ce type précis de tâche discursive comme particulièrement révélatrice des stratégies référentielles utilisées par les enfants. A l'oral, dans des co-textes d'absence du même référent, les bilingues des deux groupes utilisent plus souvent des pronoms en français et en dialecte qu'en allemand standard – l'effet de langue est caractérisé par une tendance significative ($F_{2,29} = 3.132$, $p < .0587$), les écrits, pour leur part, ne divergeant pas de manière significative.

La comparaison des textes à l'intérieur de chaque groupe montre que les bilingues en Suisse alémanique se réfèrent moins souvent au garçon par un pronom dans un contexte de « non-coréférence » immédiate à l'écrit qu'à l'oral, l'effet du mode de production étant significatif ($F_{1,18} = 6.916$, $p < .017$). Chez leurs camarades en Suisse romande, cet effet est seulement à tendance significative ($F_{1,19} = 3.433$, $p < .079$), c'est-à-dire qu'ils tendent à utiliser autant de pronoms « non coréférentiels » dans leurs textes oraux que dans les textes écrits.

Un taux élevé de pronoms utilisés en l'absence du même référent dans la proposition immédiatement précédente peut être un indice qu'un enfant adopte la stratégie du sujet thématique (Karmiloff-Smith 1981, Bamberg 1994, Wigglesworth 1997), c'est-à-dire qu'il organise son récit autour du personnage principal auquel il se réfère par des formes pronominales, souvent en position du sujet grammatical, sans considérer les contraintes du co-texte local, comme dans l'exemple 113 cité ci-dessus. Nous y reviendrons de manière plus détaillée au prochain chapitre, lorsque nous analyserons les stratégies cohésives déployées par les enfants.

4.4.4.3 Formes, relations de rôles grammaticaux et impact du co-texte gauche

Les résultats de l'analyse croisant formes, relations de rôles syntaxiques et co-textes (cf tableau 23) montre que les pronoms en position « non coréférentielle » sont très fréquemment en position *sujet-sujet*, alors que les pronoms « coréférentiels » apparaissent également dans d'autres relations de rôles.

	Bilingues en Suisse alémanique					Bilingues en Suisse romande				
	franç. écrit	allem. écrit	franç. oral	allem. oral	dial. oral	franç. écrit	allem. écrit	franç. oral	allem. oral	dial. oral
% PRO CO sujet-sujet	34	35	47	44	46	32	31	47	49	55
% PRO CO autre-autre	1	2	1	1	1	2	3	0	1	0
% PRO CO sujet-autre	5	7	6	5	6	5	4	5	6	4
% PRO CO autre-sujet	3	3	3	2	3	6	3	3	4	2
% NOM CO sujet-sujet	7	7	2	3	1	3	5	2	2	1
% NOM CO autre-autre	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
% NOM CO sujet-autre	3	2	1	1	1	2	1	1	1	0
% NOM CO autre-sujet	2	1	1	0	1	1	1	0	0	1
% PRO NOCO sujet	14	15	22	18	21	17	16	23	19	22
% PRO NOCO autre	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1
% NOM NOCO sujet	25	23	13	21	17	27	31	16	16	13
% NOM NOCO autre	3	3	2	2	1	2	2	1	1	1
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tableau 23: formes, co-textes et relations de rôles syntaxiques (fréquences moyennes)¹⁹¹

¹⁹¹ Légende: PRO = formes pronominales, NOM = formes nominales, CO = co-textes « immédiatement coréférentiels », NOCO = co-textes « **non** immédiatement coréférentiels », cf. les définitions présentées ci-dessus (chapitre II.44.1). 100%: toutes les formes se référant au garçon et / ou aux deux protagonistes dans le même rôle grammatical.

Les noms « non-coréférentiels », c'est-à-dire ceux qui réintroduisent le garçon après une coupure de la chaîne référentielle, plus fréquents à l'écrit qu'à l'oral, occupent aussi en très grande partie la position du sujet de la proposition. Leur taux relevé dans les textes en allemand standard à l'oral chez les bilingues en Suisse alémanique (21%) est proche des taux observés dans les écrits. Les *noms* « coréférentiels » qui sont les plus fréquents dans les écrits chez les bilingues en Suisse alémanique, plus fréquents que chez leurs camarades et, en général, dans les autres textes, apparaissent également majoritairement en position *sujet-sujet*.

Chez les bilingues en Suisse romande, en français écrit, on remarque un taux de *pronoms* « coréférentiels » en position *autre-sujet* légèrement plus élevé que dans les autres versions. Cela tient au fait que ces enfants, dans leur langue scolaire à l'écrit, se montrent un peu plus flexibles au niveau des relations de rôles grammaticaux entre propositions, en produisant plus souvent des énoncés du type suivant:

(114) **II** cherche dans un n'arbre

Et un hibou **I**'attaque (Florian, BISR 11, français écrit)

Remarquons que la variation translinguistique concernant les relations de rôles est beaucoup moins systématique que celle observée par Hickmann (2003) entre des récits oraux produits par des enfants germanophones et francophones monolingues. Son analyse fait état en français d'une proportion moins élevée de formes en position *sujet-sujet* et plus élevée en position *autre-sujet* qu'en allemand où les relations *sujet-sujet* sont largement dominantes. Le résultat trouvé par Hickmann est en grande partie dû à la présence de nombreuses séquences impliquant des constructions présentatives du genre « **il y a le chat // qui arrive** ». Parmi les références au garçon relevées dans les textes de nos enfants bilingues, les constructions présentatives sont très rares: cinq occurrences dans les textes français oraux chez les bilingues en Suisse romande (dont trois chez le même enfant), aucune chez les bilingues en Suisse alémanique. Une comparaison entre le corpus monolingue et bilingue serait nécessaire pour comprendre s'il s'agit là d'un trait spécifique aux bilingues.

En résumé, l'analyse des rôles grammaticaux indique que les bilingues mentionnent le garçon le plus souvent avec des pronoms en position sujet, cette tendance étant plus forte à l'oral qu'à l'écrit. Aucune différence significative n'apparaît au niveau des écrits; à l'oral, les bilingues en Suisse romande utilisent plus de pronoms sujets en dialecte qu'en français, les bilingues en Suisse alémanique emploient moins de pronoms sujets en allemand, les valeurs pour le français oral étant égales pour les deux groupes. Quant à l'impact de la « coréférence immédiate » sur le choix des formes se référant au garçon, les bilingues préfèrent dans toutes les langues, à l'écrit comme à l'oral, les formes pronominales aux formes nominales en position de « coréférence immédiate ». Cette préférence est toutefois plus nette à l'oral qu'à l'écrit, où l'on trouve un taux plus important de formes nominales dans cette position. Dans des contextes d'« absence de coréférence immédiate », les enfants utilisent plus souvent des pronoms à l'oral (tout particulièrement en français et en dialecte, moins en allemand standard) qu'à l'écrit; chez les bilingues en Suisse romande, la différence entre oral et écrit est moins nette que chez leurs camarades en Suisse alémanique.

En combinant l'analyse de l'impact de la « coréférence immédiate » avec celle des relations de rôles grammaticaux, nous avons constaté que les bilingues mentionnent le plus fréquemment le garçon par des pronoms « coréférentiels » *sujet-sujet*. Quelques spécificités ont été décelées: dans les écrits, les bilingues en Suisse alémanique se réfèrent plus souvent au garçon avec une forme nominale en position « coréférentielle » *sujet-sujet*. Chez les bilingues en Suisse romande, en français à l'écrit, on compte un taux de pronoms en position *autre-sujet* un peu plus élevé que dans les autres versions. En revanche, dans leurs textes oraux en dialecte, ces enfants varient peu les relations de rôles grammaticaux, la relation la plus fréquente étant de loin celle de *sujet-sujet*. Ce dernier résultat pourrait être une trace du fait que leurs stratégies référentielles sont plutôt rigides, les enfants évitant de mentionner le garçon dans d'autres positions grammaticales que celle du sujet. Afin de mieux comprendre ces observations, un autre type d'analyse a été appliqué aux données.

4.4.5 Stratégies référentielles

Dans la dernière partie de cette section, je présenterai une analyse complémentaire de la cohésion référentielle, ouvrant des perspectives pour l'interprétation des résultats précédents. L'approche choisie consiste en une variante affinée de la procédure développée par Wigglesworth (1997). Dans sa recherche sur la production de récits oraux de la *Frog-Story* par des enfants anglophones de 4 à 10 ans, Wigglesworth s'est intéressée aux stratégies individuelles déployées dans l'organisation de la cohésion¹⁹². En examinant dans chaque récit la distribution des formes nominales et pronominales se référant au garçon (ou aux deux protagonistes principaux conjointement), elle a développé une grille permettant la classification des stratégies référentielles. Partant du constat que certains enfants, surtout les plus jeunes, utilisaient des pronoms pour se référer au garçon sans prendre en compte le co-texte de la proposition précédente, le premier critère pour la classification a été celui du taux des pronoms

¹⁹² Dans le contexte de l'acquisition discursive, de nombreux auteurs ont recours à la notion de stratégie. Ainsi Karmiloff-Smith (1982), notamment, qui se sert de ce concept pour caractériser différentes procédures de création de la cohésion dans le texte narratif, procédures organisées dans un modèle en trois étapes: procédural, métaprocédural et global. Les procédures d'usage ou de non-usage de pronoms ou d'autres formes référentielles se transforment au cours du développement cognitif et témoignent d'un contrôle croissant de la production langagière. Wigglesworth (1997, 279) utilise le terme de stratégie pour caractériser les approches individuelles visant à l'organisation linguistique du récit (« individual approaches to the linguistic organization of narratives »). Dans la recherche sur l'acquisition des langues secondes, le concept de « stratégies communicatives », introduite initialement par Selinker (1962) dans la théorie de l'*interlangue* (cf. Edmondson & House 2000, 233), désigne une sorte de mécanisme de compensation dont se servent les apprenants lors de la production ou de la réception discursive pour atteindre un objectif communicatif, lorsque les ressources linguistiques dont ils disposent se révèlent insuffisantes (par exemple un manque de vocabulaire). Il existe plusieurs taxonomies de ces stratégies, qui suivent toutefois des principes similaires (cf. Edmondson & House 2000, 238); une distinction fondamentale est faite entre stratégies d'évitement ou de réduction (allant du raccourcissement du message jusqu'à son abandon) et stratégie à risque (l'apprenant exploite ses connaissances antérieures, par exemple par des sur-généralisations, par le recours à sa langue première, par des paraphrases, il peut faire appel à sa L1 ou à des moyens para-verbaux, etc.). En m'inspirant à la fois de la recherche sur l'acquisition discursive et de celle sur l'acquisition des langues secondes, j'utiliserai la notion de stratégie pour décrire les procédures individuelles adoptées par les enfants pour résoudre la tâche narrative qui leur est proposée. Les notions de risque, de réduction ou de facilitation interviendront dans la description des stratégies appliquées pour résoudre des tâches dans lesquelles les enfants ont peu ou pas de routine, notamment l'écriture en langue familiale.

utilisés sans coréférence immédiate par rapport à la proposition précédente. Comme nous l'avons déjà vu plus haut, un taux élevé de ces pronoms est un indice que l'enfant déploie une *stratégie du sujet thématique*. Ensuite, l'observation que certains enfants utilisaient un grand nombre de formes nominales, réintroduisant pour ainsi dire le garçon de proposition en proposition, a donné lieu au second critère: le taux de formes nominales utilisées pour la référence au garçon. Lorsque ce taux excède le nombre de pronoms utilisés, cela indique que l'enfant déploie une *stratégie nominale*. Pour ma propre analyse, un troisième critère qui n'est pas pris en compte par Wigglesworth a été introduit: le taux de noms *en position immédiatement coréférentielle* utilisés pour se référer au garçon, respectivement au garçon et au chien conjointement. Les raisons de ce choix sont expliquées ci-dessous. Cinq stratégies ont été identifiées¹⁹³: la *stratégie anaphorique*, la *stratégie partiellement thématique*, la *stratégie thématique*, la *stratégie partiellement nominale* et la *stratégie nominale*; pour les récits ne pouvant être rangés dans ces catégories, une sixième catégorie, celle des stratégies *autres* a été introduite.

Une stratégie *anaphorique* consiste à utiliser des pronoms pour maintenir la référence au garçon et des noms pour le réintroduire après avoir fait référence à d'autres éléments du récit ou bien pour différencier ses actions après l'avoir mentionné conjointement avec un ou plusieurs référents dans la proposition précédente¹⁹⁴:

(115) alors. ## il était une fois # un garçon # un chat # et un singe. ##
un jour **le garçon** a dû aller à l'école. ##
alors **il** a dit à son chat
de bien rester dans sa petite corbeille (Clara, BISR 17)

Un enfant ayant recours à une stratégie *nominale* tend à éviter la pronominalisation du garçon, le texte étant pour ainsi dire trop saturé d'informations. L'enfant réintroduit le protagoniste de proposition en proposition, là où l'usage de pronoms permettrait de créer la cohésion.

(116) **un enfant** avait un singe et un chat. #
l'enfant va avec # faire avec le singe # des courses. #
quand # quand **l'enfant** revient avec son singe #
le chat n'est plus là. # (Michel, BISA 5)

Une stratégie *partiellement nominale* consiste dans l'usage momentané de séquences nominales parallèlement à l'emploi principalement anaphorique de formes nominales et pronominales.

¹⁹³ Wigglesworth (1997) ne retient au départ que quatre stratégies: nominale, thématique, partiellement thématique et anaphorique. Toutefois, son analyse approfondie des textes, répartis en segments (macro-séquences), a montré que certains enfants utilisaient différentes stratégies au sein du même récit, ce dont la catégorisation initiale ne rendait pas compte. C'est en affinant les catégories basées sur les pourcentages de formes que j'ai tenté de tenir compte de ces observations.

¹⁹⁴ Pour des raisons de simplicité, tous les exemples sont donnés à partir de textes en français oral. Plus loin, on trouvera des exemples relevant des autres variétés et modes.

Si les enfants adoptent une *stratégie thématique*, ils montrent une forte propension à pronominaliser le garçon, indépendamment de facteurs co-textuels comme la présence ou l'absence d'un lien de coréférence immédiat. Ils ont également tendance à simplifier le récit et à ne pas différencier suffisamment les actions des protagonistes principaux:

(117) **ils** ont cherché ch- # dans le ga / chez l / j / dans le jardin #
ils trouvaient toujours pas encore l / le chat #
 et **ils** ont # et et **ils** ont marché jusque chez un étang #
 et là-bas **il** # il a il a crié son nom ## (Rosy, BISA 10)

Un texte est classé comme *partiellement thématique* lorsqu'une stratégie *thématique* est adoptée seulement dans certains segments du récit, l'enfant déployant par ailleurs une stratégie *anaphorique*.

Lorsque les textes contiennent à la fois des séquences nominales, thématiques (et anaphoriques), présentant ainsi un déséquilibre et un manque d'organisation globale au niveau de la cohésion référentielle, le label « autre » leur est attribué. Voici deux séquences se retrouvant dans le même texte:

(118) et # où **le singe et le garçon ils** sont de nouveau # rentrés ###
il a cherché # le chat. ##
ils ont # cherché d'abord dans la maison #
 [...]

 # le cygne il est # il est volé ##
 et **le garçon et le ### le singe ils** étaient dessus. #
 alors le # cygne # il a # (euh) ## il a fait tomber **le garçon et le singe**. # (Aline, BISA 8)

Le tableau 24 présente la grille d'analyse établie à partir de la catégorisation proposée par Wigglesworth, grille qui a été affinée et ajustée à la suite de l'examen de l'ensemble de mon corpus. Les valeurs présentent un indicatif pour les caractéristiques de chaque stratégie. Les textes ne se conformant à aucun des *patterns* proposés ont été regroupés dans la catégorie « autre ».

Le récit en français écrit dont sont tirés les extraits présentés ci-dessous (ex. 119), partiellement nominal et partiellement thématique, a été attribué à la catégorie « autre ». Le taux de pronoms en position « non coréférentielle » sur l'ensemble des mentions « non coréférentielles » est de 45%, donc relativement élevé; la part des noms sur l'ensemble des référents est de 47%, les valeurs se situant ainsi aux limites d'un texte caractérisé par une stratégie anaphorique. Or, le taux de noms en position « coréférentielle » qui est de 39% sur l'ensemble des mentions « coréférentielles » est pourtant plus élevé que celui qu'on trouve dans les textes à stratégie anaphorique. Pour le présent corpus, la catégorie des noms en position « coréférentielle » s'est avérée pour le corpus présent un bon indice d'un déséquilibre au niveau de la cohésion référentielle. Dans des cas limites ce critère a souvent permis de trancher pour l'une ou l'autre catégorie.

(119) le chien tombe par la fenêtre et **le garçon** le regarde betment tombê, **le garçon** va le chercher deors, puit **il** cherche deors, **le garçon** regarde dans un trou, le chien veus du miel, tou un cou un rat sor de son trou, le chien lui veus toujour du miel, le chien faie tombé le nix d'abeis [...] **le garçon** se tien a une branche, la branche et enfête une corne d'un cerf, le cerf comence a courir et le chien deve [?] le cerf frene, **et les deux** tonbe dans une mar et plouf, **les deus** enten [?] des bruit de grenouille, **il** die à son chien de faire dousment, **ils regardent** derrière le tromt d'arbre est **ils** voille des grenouille le chien regarde betment les petit crapot sortir d'un buison, un peut plue tare **ils** rantre avec une nouvelle grenouille. (Julien BISR 7, français écrit)

	% pronoms en position « non coréférentielle » (100% = toutes les mentions « non coréférentielles » du garçon / du garçon et du chien ou du singe)	% de noms en position « coréférentielle » (100% = toutes les mentions « coréférentielles » du garçon / du garçon et du chien ou du singe)	% de noms (100% toutes les mentions du garçon / du garçon et du chien ou du singe)
Nominale	< 20%	> 30%	> 65%
Partiellement nominale	10-30	25-60	50-65%
Anaphorique	0-45 écrit 20-45 oral	0-25	25-45 écrit 20-45 oral
Partiellement thématique	50-75%	< 20 %	10-30 écrit 5-30 oral
Thématique	> 75%	< 20% écrit < 10 %	< 20%

Tableau 24: valeurs indicatives pour le classement par stratégie référentielle

Comme le montre le tableau 24, les valeurs ne sont pas tout à fait les mêmes pour les textes oraux et écrits. Dans la catégorie *anaphorique*, pour les textes oraux, le taux des pronoms en position « non coréférentielle » se situe au minimum à 20% et dans la plupart des textes entre 35% et 45 %; à l'écrit certaines stratégies qui peuvent être classés comme *anaphoriques* impliquent l'usage d'un nombre très restreint de pronoms codés comme « non-coréférentiels ». Cette différence s'explique par le fait qu'à l'oral, les chaînes référentielles, plus longues qu'à l'écrit, sont plus souvent entrecoupées d'informations de détail et que, en outre, les enfants opèrent plus souvent momentanément une pronominalisation conjointe du garçon et du chien, comme dans la dernière ligne de l'exemple 11 cité ci-dessous. Rappelons la pronominalisation conjointe, lorsqu'elle ne suit pas une mention conjointe dans la proposition précédente a été codée comme « non coréférentielle ».

(120) et un peu plus tard # **il** a encore pris # des ailes des [= de] cigogne. # et la cigogne # s'est énervée. ### elle est s'est envolée # puis le singe s'est accroché au pied de la cigogne. ### et **Hugo** étant bien accroché # autour du cou de la cigogne # la cigogne s'en va très loin # et l & # l & [%EN HESITANT] **Hugo** lâche # **il** n'avait plus de force et le singe lâche aussi # et **ils** arrivent juste devant une maison abandonnée. ## et ils r & ils regardent par la fenêtre. # (Florian BISR 11, oral)

Souvent, les textes écrits se restreignent aux informations strictement nécessaires, faisant alterner les actions des différents personnages. De surcroît, de nombreux textes simplifient considérablement la trame textuelle. Ainsi, l'extrait suivant, tiré d'un texte classé comme anaphorique, ne tient pas compte des actions du chien, en se focalisant sur celles du garçon:

(121) **Der Lucas der Bube** ist ins Bett
gegangen

Und am nächsten Morgen war der Frosch
nicht mehr da

Lucas suchte überall im ganzen Haus
aber **er** hat nichts gefunden.

Nachher ist **er** raus in seinen Garten
aber der Frosch war nicht hier.

Nachher geht **Lucas** in der Wald [...]

(Nina, BISR 20, allemand écrit)

Lucas le garçon est allé au lit

*Et le lendemain matin la grenouille n'était
plus là*

*Lucas a cherché partout dans toute la
maison*

mais il n'a rien trouvé.

Après il est sorti dans son jardin

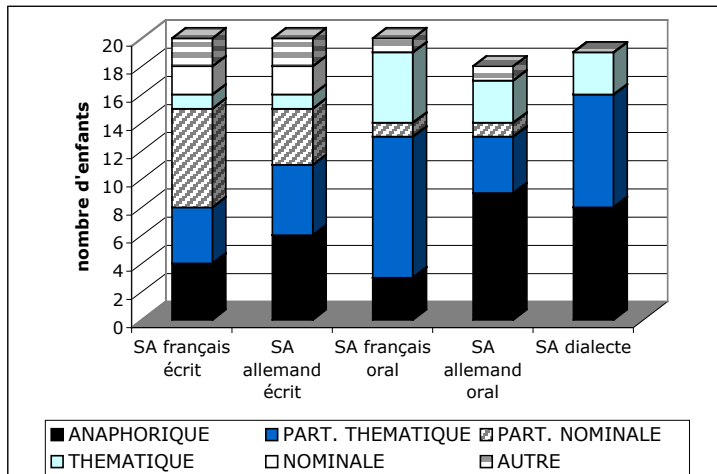
mais la grenouille n'était pas ici.

Après Lucas va à la forêt

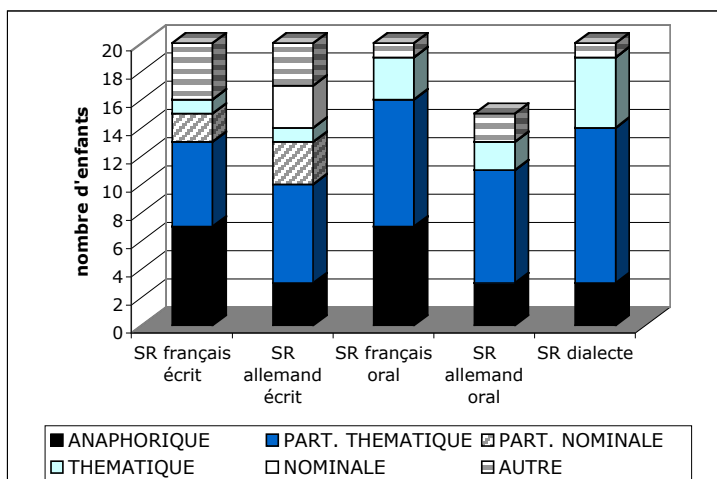
Une autre spécificité des textes ainsi construits tient au fait que les chaînes référentielles sont très courtes et que les changements de référents, opérés au moyen d'une forme nominale, coïncident souvent avec le début d'un épisode (lignes 3, 5, 9) de sorte que l'organisation référentielle du texte paraît proche d'une stratégie *partiellement nominale*. Comme le fait également remarquer Wigglesworth (1997), le classement des textes à la base de critères numériques et proportionnels ne va pas toujours sans problèmes. Or, les critères numériques présentés plus haut sont en très grande partie opérationnels dans la classification des textes du présent corpus (environ 90%). Cependant, il ne faut pas perdre de vue que les facteurs conditionnant le choix des formes sont plus complexes que ceux retenus dans l'analyse. Ainsi, pour certains cas limites, il a fallu trancher sur la base d'une appréciation qualitative.

En gardant en mémoire ces réserves, la catégorisation par stratégies peut nous donner des renseignements précieux sur la manière dont les bilingues organisent leurs récits dans les différents modes et langues. Les graphiques 27 et 28 montrent que dans les textes écrits, les enfants ont plus souvent recours à une stratégie *nominale*, *partiellement nominale* ou *autre* que dans les textes oraux où les textes à stratégie *thématique* et *partiellement thématique* sont dans l'ensemble plus nombreux. Le déploiement d'une stratégie *anaphorique* semble dépendant de la langue (familiale ou scolaire), plus que du mode de production oral ou écrit.

Regardons d'abord les textes écrits qui se caractérisent globalement par une grande variabilité des stratégies. Certaines différences entre les deux groupes sont à relever. Chez les bilingues en Suisse alémanique, les textes organisés selon une stratégie *anaphorique* sont un peu plus fréquents en allemand langue scolaire qu'en français langue familiale. On compte un nombre identique de textes organisés selon une stratégie *thématique*, *nominale* ou *autre* dans les deux langues. Dans leur langue familiale, le français, les enfants de ce même groupe sont plus nombreux à déployer une stratégie *partiellement nominale* qu'en allemand, langue scolaire, où ils sont plus nombreux à préférer une stratégie *partiellement thématique*.



Graphique 27: stratégies référentielles chez les bilingues en Suisse alémanique (SA)



Graphique 28: stratégies référentielles chez les bilingues en Suisse romande (SR)

Les bilingues en Suisse romande sont aussi plus nombreux à utiliser une stratégie *anaphorique* dans leur langue scolaire, le français, qu'en allemand, langue familiale. En allemand, on trouve également des textes avec une stratégie *nominale*, contrairement au français, et ils sont un peu plus nombreux à préférer une stratégie *partiellement thématique* ou *partiellement nominale* en langue familiale. Dans les deux langues, on observe un certain nombre de textes présentant un déséquilibre au niveau l'organisation référentielle, rangés dans la catégorie *autre*. Ils sont plus fréquents en français.

Les textes oraux apparaissent pour les deux groupes un peu moins hétérogènes en ce qui concerne les stratégies référentielles. Sauf dans les textes en allemand produits par les bilingues en Suisse alémanique, on observe partout une part importante de textes à stratégie *partiellement thématique* et *thématique*. Aucun enfant n'a recours à une stratégie *nominale*, et les textes à stratégie *partiellement nominale* sont très rares (deux cas chez les bilingues en Suisse alémanique). La part des textes à stratégie *anaphorique* varie avec un parallélisme frappant entre les groupes en fonction de la langue scolaire ou familiale respective: les bilingues en Suisse romande sont plus nombreux à déployer une stratégie *anaphorique* en français qu'en dialecte (et qu'en allemand), alors que chez les bilingues en Suisse alémanique cette stratégie est plus fréquente en dialecte et en allemand qu'en français.

L'oral en allemand standard chez les bilingues en Suisse alémanique s'apparente à l'écrit dans la mesure où la part des textes à stratégie *partiellement thématique* est réduite. En revanche, chez les bilingues en Suisse romande, les stratégies déployées dans les textes allemands sont plus proches des textes dialectaux et l'on y trouve un peu plus de textes présentant un déséquilibre au niveau de la cohésion référentielle (stratégie *autre*).

Pour le développement de la double littératie, il est évidemment intéressant de comprendre quelles stratégies les individus bilingues utilisent dans leurs différentes langues. Regardons de plus près les textes écrits. Certains enfants adoptent essentiellement la même stratégie dans les deux langues, comme Catherine, scolarisée en Suisse alémanique:

(122) Le petit garçon et maintenant tous seul
il grimpe dans un arbre
 et **Ø** crie dans le trou.
 la cet la Chouette
 qui senvole dans un fracas de tonner.
Max lui tombe de l'arbre.
 Un peu plus loin **il** grimpe sur un caillou
 et **Ø** recomence a crier
 la un cerf **le** pren entre ces cornes
 (Catherine, BISA 6, français écrit)

***Le petit garçon** est maintenant tout seul
il grimpe dans un arbre
et crie dans le trou.
 Là c'est la chouette
 qui s'envole dans un fracas de tonnerre.
Max lui tombe de l'arbre.
 Un peu plus loin **il** grimpe sur un caillou
 et **Ø** recommence à crier
 là un cerf **le** prend entre ses cornes*

(123) **Er** suchte zuerst in einem loch
 in dass ein kleines Stinktief wohnte.
 da war der Frosch also nicht.
 währenddem ging **sein** Hund auf einen Baum
 und **Ø** zerstürzte einen Bienennest.
 alle Biennen rannten ihm nach!
Peter aber suchte weiter, in ein Uhuloch im
 Baum.
 Auf einmal fiel **er** auf den Boden.
Er suchte doch noch weiter, auf einen stein,
 ein riesengrossen Stein...

***Il** cherche d'abord dans un trou
 dans lequel habitait un petit putois
 là la grenouille n'était donc pas.
 pendant ce temps **son** chien alla sur un
 arbre
 et détruisit une ruche d'abeilles.
 toutes les abeilles lui couraient après.
Peter cependant continuait à chercher dans
 un trou d'hibou dans l'arbre.
 Tout à coup **il** tomba par terre.
 Mais **il** continua à chercher quand même,*

Auf einmal nahm ein Reh **in** zwischen der
Hörnern
(Catherine, BISA6, allemand écrit)

sur une pierre, une énorme pierre...
*Tout à coup un chevreuil **le** prit entre les*
cornes

Catherine recourt à une stratégie essentiellement anaphorique, relativement complexe, dans ses deux textes, en utilisant des pronoms pour maintenir la référence au garçon et des noms pour le réintroduire après un changement; il est remarquable que dans ses deux versions elle emploie un procédé adapté à la langue respective pour renforcer le contraste du changement référentiel: par un pronom tonique en français (*Max, lui*) et un connecteur postposé au sujet en allemand (*Peter aber*).

Comme cette enfant, d'autres bilingues adoptent à l'écrit dans leurs deux langues une même stratégie – *partiellement thématique, nominale* ou *autre*. Plus fréquemment cependant, les enfants utilisent des stratégies proches, mais pas tout à fait semblables dans les deux langues, la difficulté du processus rédactionnel en langue familiale, non scolarisée, se répercutant visiblement dans l'organisation référentielle. Ainsi, par exemple, Solange, vivant Suisse alémanique, montre dans les deux langues une tendance à utiliser beaucoup de formes nominales pour se référer au personnage du garçon, cette tendance étant renforcée en français, langue familiale non scolaire:

(124) **l'enfant** graimb sur an gran gaiue.
Ile remarge [x][x] une biche.
l'anfan se deian ou carne de la bich.
La bich laive sa dete
ébu **l'anFan** et sur la dete de la bich.
La bich goure lon avec **l'anfan** sur la dete.
Ile gaite **l'anfan et le chien**.
l'anfan et le chien dombe dan la rievriere.
Ils sandand de grounouje.
L'anfan et le chien ragairte deriere l'arbre
gouche bartere.
(Solange, BISA 12, français écrit)

***l'enfant grimpe** sur un grand caillou.*
***Il** remarque [x][x] une biche.*
***l'enfant** se tient aux cornes de la biche.*
La biche lève sa tête
*et puis **l'enfant** est sur la tête de la biche.*
*La biche court loin avec **l'enfant** sur la tête.*
***Il** jette **l'enfant et le chien**.*
***l'enfant et le chien** tombent dans la rivière.*
Ils entendent des grenouilles.
***L'enfant et le chien** regardent derrière*
l'arbre couché par terre

(125) **Der Knabe** findet ein loch in einem Baum.
Er schaut herein.
Aber es ist eine Eule.
Die Eule fliegt **dem Knabe** nach.
Er steigt auf ein stein.
Hinder dem stein ist ein Reh.
Es rennt herfor
und nimt **der Knabe** mit.
Der Hund rennt neben dem Reh.
Das Reh werft **den Knabe** in einem See.
Der Knabe geht heraus.

***Le garçon** trouve un trou dans un arbre*
***Il** regarde dedans*
Mais c'est un hibou.
*Le hibou vole après **le garçon**.*
***Il** monte sur une pierre.*
Derrière la pierre il y a un chevreuil.
Il sort de là
*Et prend **le garçon** avec.*
Le garçon court à côté du chevreuil.
*Le chevreuil jette **le garçon** dans un lac.*
***Le garçon** sort.*

Er sieht Fröschen.

(Solange, BISA 12, allemand écrit)

Il voit des grenouille.

Alors qu'en langue scolaire, l'enfant organise son texte selon une stratégie s'apparentant à une stratégie *anaphorique* (avec une tendance à la nominalisation fréquente), l'organisation référentielle en langue familiale se mue en stratégie *partiellement nominale* où les références nominales ne servent en partie plus à différencier les référents mais constituent de simples répétitions. Cette différence est très probablement due au ralentissement du processus rédactionnel dans une orthographe largement inconnue qui absorbe une grande part de l'attention de l'enfant. Les liens cohésifs sont souvent créés localement entre informations adjacentes, au fur et à mesure que la rédaction avance.

Elena, l'auteur des textes dont sont extraits les passages suivants est scolarisée français, sa langue familiale étant le dialecte suisse alémanique. Elle adopte une stratégie essentiellement *anaphorique* en français et organise son texte allemand en partie de manière thématique. Dans la version française, l'enfant différencie plus les actions du chien et du garçon, même si le passage « il se dirige vers la fenêtre » pourrait être ambigu du fait qu'il est susceptible de renvoyer aux deux protagonistes. Dans la version allemande, on observe des passages où le pronom sujet se réfère automatiquement au garçon, indépendamment de ce qui précède (**er** tretet heräus = **il** sort).

(126) le jour ariva

le petit garçon étonner ne trouve plus sa
greunouille

son chien chercher dans le bocal
est il ne peut pas sortir son musau
il se dirige ver la fenêttre

le garçon l'appel une fois
le chien se panche
et tombe
il case le bocal

le garçon furieu le gronde
le chien **le** leche
pour c'excuser. (Elena BISR 1, fr. écrit)

le jour arriva

***le petit garçon** étonné ne trouve plus sa
grenouille*

***son** chien cherchait dans le bocal
et il ne peut pas sortir son museau
il se dirige ver la fenêttre*

***le garçon** l'appelle une fois
le chien se penche
et tombe
il casse le bocal*

***le garçon** furieux le gronde
le chien **le** lèche
pour s'excuser.*

(127) und am moge ist **der bub** trurig,

er surt in sine schtifel,

der hund sur in sina glas

und er bringt num säne nase num träs.

si gehen sum fänster

und **si** rufen am fros

der hund caiet ab

und das gas var caput

er tretet heräus [er = der bub]

*Le matin **le garçon** est triste*

***il** cherche dans ses bottes*

le chien dans son verre

et il n'arrive plus à sortir son nez

***ils** vont vers la fenêttre*

*et **ils** appellent la grenouille*

le chien tombe

et le verre était cassé

***il** sort [il = le garçon]*

er war ser füruct.

der hund schläct **der bub** (Elena BISR 1, all.
écrit)

il était très fâché.

*le chien lèche **le garçon**.*

Trois bilingues dans le groupe élevé en Suisse alémanique ont pourtant recours à deux stratégies différentes à l'écrit dans leurs deux langues. Michel, par exemple, fait appel à une stratégie *partiellement thématique* en allemand langue scolaire et à une stratégie *partiellement nominale* en langue familiale:

(128) UNe Éfant awe une Grüneue dense une
Bocale. **Léfant** wea ó Lit
la grüneue seschape
le lendemámateine sapersu **léfant**
gé **sa** Grüneue á dispearé
Léfant serse peartu
ile apel.
rine.
Léfant wá deors
ile réGarde dene une true
il liafe cúne sóris.
(Michel, BISA5, français écrit)

*Un enfant avait une grenouille dans un
bocal. **L'enfant** va au lit
la grenouille s'échappe.
Le lendemain matin s'aperçut **l'enfant**
que **sa** grenouille a disparé.
L'enfant cherchait partout
il appelle.
rien.
L'enfant va dehors
il regarde dans un trou
il y avait qu'une souris.*

Le texte français a tendance à être sur-explicite, chaque changement d'épisode débutant par une référence nominale; la cohésion du texte allemand est *partiellement thématique*, une référence au garçon étant même omise de manière inappropriée.

(129) Es war einen Knabe
der hatte ein Frosch in ein glas.
jetzt mus der **Knabe** ins Bett
jetzt geht der Frosch weg.
Am Morgen mercht **Ø**
das der Frsoch weg ist,
er sucht sie
er geht nach drasen
er schaut in einem loch
aber da ist nur eine Maus,
(Michel, BISA5, allemand écrit)

*C'était un garçon
il avait une grenouille dans un verre
maintenant **le garçon** doit [aller] au lit
maintenant la grenouille part.
le matin **Ø** s'aperçoit
que la grenouille est loin,
il la cherche
il va dehors
il cherche dans un trou
mais il n'y a qu'une souris,*

Les différences entre les bilingues en Suisse romande et en Suisse alémanique décrites plus haut se manifestent notamment dans la mesure où, au sein du groupe des bilingues en Suisse alémanique, les enfants sont plus nombreux à combiner une stratégie *partiellement thématique* en allemand, langue

scolaire, avec une stratégie *partiellement nominale* en français, langue familiale. En revanche, dans le groupe en Suisse romande, les enfants adoptent plus souvent une stratégie *partiellement thématique* en langue scolaire et une stratégie *thématique* ou *autre* en allemand langue familiale ou vice versa. Ils ont globalement plus souvent tendance à présenter un déséquilibre au niveau de la répartition de l'information ou bien à simplifier très fortement leur récit. Un extrait tiré d'un texte fortement simplifié, rédigé par une enfant bilingue en Suisse romande, est reproduit ci-dessous:

(130) dez ad uberrralde cssouoide	<i>il a cherché partout</i>
erre ich oussa-ganed	<i>il est sorti</i>
erre ad ub-erre ald cssouirde	<i>il a cherché partout</i>
errich aberr-ceite im vasser	<i>il est tombé dans l'eau</i>
err ad eupisse eurte	<i>il a entendu quelque chose</i>
erre saite a sin ounde	<i>il dit à son chien</i>
chut ir ceuret eupisse,	<i>Chut j'entends quelque chose</i>
ir toind louga	<i>Je regarde</i>
erre cssezde fils frochs rlini grossi froch	<i>il voit beaucoup de grenouilles, petites,</i>
(Noëlle, BISR 19, allemand écrit)	<i>grandes grenouilles</i>

Le récit en allemand se présente en grande partie comme une longue chaîne de pronoms en position sujet, entièrement centrée autour du garçon. En français, l'enfant construit un texte plus complexe, maintenant la référence au garçon avec des pronoms et opérant généralement les changements par des noms, sauf dans certaines séquences thématiques où elle ne veille pas suffisamment à la différenciation des référents et où elle procède à des pronominalisations conjointes du garçon et du chien sans avoir préalablement précisé de qui il s'agit:

(131) ensuite un hibou fait peur au petit garçon ,	<i>ensuite un hibou fait peur au petit garçon,</i>
après il grimpe sur un caillou	<i>après il grimpe sur un caillou</i>
et il ce tien à une branche.	<i>et il se tient à une branche.</i>
Mais se n'ai pas une branche	<i>Mais ce n'est pas une branche</i>
s'est les cornes d'un cerf	<i>c'est les cornes d'un cerf</i>
et voilà que le cerf les jetes dans un étang	<i>et voilà que le cerf les jette dans un étang</i>
allor que voilà le petit garçon entent un bruit	<i>alors que voilà le petit garçon entend un bruit</i>
et Ø dis chute au petit chien,	<i>et Ø dit chut au petit chien,</i>
j'ai entendut quel qu'un	<i>j'ai entendu quelqu'un</i>
et allor il regarde	<i>et alors il regarde</i>
(Noëlle, BISR 19, français écrit)	

Dans l'ensemble, les enfants sont plus nombreux à déployer des stratégies plus élaborées en langue scolaire qu'en langue familiale, mais le cas inverse existe aussi, et ceci dans les deux groupes. Chez les enfants dont les textes écrits sont caractérisés par une organisation référentielle fortement

simplifiée ou déficiente en langue scolaire, la même chose est généralement valable pour la langue familiale.

En ce qui concerne la relation entre les stratégies à l'oral et à l'écrit, les corrélations statistiques nous présentent une image différente pour les deux groupes d'enfants bilingues. Chez les enfants en Suisse romande, nous observons des corrélations entre français oral et allemand oral ($r = 0.648$, $p < .0122$, $n = 16$), entre français oral et français écrit ($r = 0.4786$, $p < .0382$, $n = 20$), entre français oral et dialecte ($r = 0.5199$, $p < .0225$, $n = 20$), de même qu'entre allemand oral et dialecte ($r = 0.9562$, $p < .0000$, $n = 15$). Les enfants en Suisse romande tendent à adopter la même stratégie en français à l'oral et à l'écrit, alors que l'écrit en langue familiale n'est corrélé ni avec le dialecte ni avec l'allemand standard. En outre, il semble y avoir un lien entre les stratégies dans les différentes versions orales. En revanche, chez les bilingues en Suisse alémanique, seule la corrélation entre dialecte et allemand oral est significative ($r = 0.5286$, $p < .0353$, $n = 18$).

4.4.6 Résumé et discussion des résultats concernant le maintien de la référence au protagoniste humain

Les résultats de notre analyse de la cohésion référentielle peuvent se résumer comme suit:

1) L'usage des anaphores zéro et des formes disloquées constitue une des traces privilégiées de la spécificité du registre et des différences translinguistiques d'ordre typologique. Les résultats montrent à la fois l'influence du contexte (scolarisation en français ou non) sur l'usage de ces formes en français, une conformité aux *patterns* typologiques et des domaines d'interdépendance entre les langues.

a) Tout en se conformant aux *patterns* typologiques des différentes langues, les bilingues emploient dans l'ensemble plus d'anaphores zéro en allemand qu'en français pour se référer au personnage principal. En français, les deux groupes se comportent autrement: alors que les bilingues en Suisse romande utilisent plus d'anaphores zéro en français à l'écrit qu'à l'oral (comme leurs camarades monolingues, opérant donc une différenciation de registre de langue), les bilingues en Suisse alémanique adoptent souvent le même comportement à l'oral et à l'écrit, en en utilisent très peu ou pas du tout. Leur usage des anaphores zéro en français semble indépendant de celui de l'allemand et du dialecte, alors que chez leurs camarades en Suisse romande il est corrélé à l'écrit en français et en allemand; à l'oral aucune corrélation n'est observable chez ces derniers. On peut faire l'hypothèse qu'en recevant un *input* accru contenant des anaphores zéro en français écrit de *distance*, ils sont encouragés à établir un lien entre l'usage des pronoms zéro en français et en allemand, alors que les enfants francophones en Suisse alémanique, ayant un *input* restreint en langage écrit, ne le sont pas.

b) L'usage des *dislocations* par les bilingues se conforme également aux divergences typologiques que nous pouvons déceler dans le corpus de contrôle monolingue: les constructions disloquées sont globalement plus fréquentes en français qu'en allemand. Toutefois, les bilingues en Suisse alémanique sont plus nombreux à utiliser des dislocations en français que les bilingues en Suisse romande, à la fois à l'oral qu'à l'écrit. Dans leur langue familiale, ils tendent donc dans les deux modes à être plus

proches d'une oralité de la *proximité*, résultat qui s'accorde à celui se rapportant aux anaphores zéro. Une analyse qualitative a révélé que les dislocations à gauche apparaissent lorsque les enfants opèrent un changement de référent ou aux frontières des épisodes, résultat qui ressemble aux observations de Hickmann, Kail et Roland (1995a et b) pour les enfants francophones monolingues de 6 ans. Cet aspect mériterait un approfondissement à l'aide d'une approche plus quantitative du lien entre superstructure narrative, rapport de coréférence et formes utilisées. A l'écrit, l'accumulation des dislocations témoigne d'un processus de production écrite en langue familiale laborieux, rendu plus difficile par une orthographe inconnue. Les bilingues en Suisse romande n'utilisent presque pas de dislocations en français écrit, leur usage étant bloqué par une contrainte normative, ce qui n'est pas le cas chez nombre d'enfants en Suisse alémanique, non scolarisés en français. En allemand et en dialecte, les bilingues des deux groupes se comportent comme leurs pairs monolingues. Chez quelques enfants bilingues qui utilisent également beaucoup de dislocations en français, nous avons repéré des procédures de *topicalisation* en allemand qui semblent prendre appui sur des structures du français oral familier, ces procédures étant absentes chez les monolingues germanophones. Ce genre de transfert de structures entre les langues semble pourtant plutôt rare.

2) En ce qui concerne le maintien de la référence au personnage principal (le garçon), les bilingues, comme leurs homologues monolingues, utilisent dans les trois variétés, à l'écrit et à l'oral, plus de formes pronominales que de formes nominales. Cependant, la part des pronoms est en moyenne plus élevée dans les récits oraux que dans les récits écrits, et inversement, la part des noms dans les écrits dépasse celle relevée dans les oraux. Aucune différence statistiquement significative n'est à signaler au niveau des écrits, ni à l'intérieur ni entre les deux groupes de bilingues. A l'oral, en allemand standard, les bilingues en Suisse alémanique alignent leur comportement sur celui de leurs camarades germanophones qui, eux, utilisent moins de pronoms et plus de noms que les monolingues francophones. Dans les récits oraux en dialecte et en français, les bilingues en Suisse alémanique se comportent comme leurs homologues en Suisse romande et comme les monolingues francophones.

La différence entre les proportions de formes nominales et pronominales relevées pour l'écrit et l'oral peut être rapprochée de celle constatée par Rossi et al. (2000) pour les enfants italiens et catalans monolingues qui ont utilisé plus de noms pour réintroduire les référents dans leurs *Frog-Stories* écrites que dans les versions orales. Les auteurs expliquent cet usage par une volonté accrue des enfants de différencier entre les référents dans la situation de communication indirecte de l'écrit où le destinataire est absent, contrairement à la situation orale (même si l'interlocuteur présent n'est pas le destinataire du récit). J'ajouterai l'hypothèse que la fréquence plus élevée des formes nominales pourrait également être induite par le processus de production, ralenti à l'écrit, menant à une planification plus locale, de proposition en proposition.

La divergence entre monolingues germanophones et francophones – l'usage accru de noms en allemand oral vis-à-vis du français oral – se retrouve chez les bilingues en Suisse alémanique et ressemble à celle relevée par Hickmann et al. (1996) et Hickmann (2003) dans des récits oraux. Hickmann fait notamment l'hypothèse que l'excédent de formes nominales dans les textes oraux en allemand pourrait être lié à l'usage fréquent d'expressions adverbiales placées en tête de proposition (*da, dann*). La position postverbale des sujets, obligatoire avec ces expressions, pourrait en effet attirer

l'usage de formes plus « pleines » (Hickmann 2003, 236¹⁹⁵). Nous n'avons pas analysé la position pré- ou postverbale des formes utilisées pour le maintien de la référence, mais nous reviendrons à cette idée en discutant les résultats pour les organisateurs textuels et connecteurs.

3) L'analyse des *rôles grammaticaux*, effectuée seulement sur les textes des bilingues, indique que ceux-ci mentionnent le plus couramment le garçon au moyen d'un pronom en position sujet, ce qui correspond aux tendances relevées dans la recherche développementale (notamment Hickmann 20003. Hickmann & Roland 1990). L'association pronom – sujet grammatical est toutefois plus forte à l'oral qu'à l'écrit. Les écrits dans les différentes langues produits par les enfants des deux groupes ne se distinguent pas par rapport à cette propriété. Pour les oraux, nous avons constaté des divergences: les versions dialectales des bilingues en Suisse romande contiennent plus de pronoms sujets en dialecte qu'en français, celles des bilingues en Suisse alémanique moins de pronoms sujets en allemand, les valeurs pour le français oral étant égales entre les groupes.

La « *coréférence* » *immédiate* exerce une grande influence sur le choix des formes: en contexte de coréférence immédiate, les enfants préfèrent nettement les pronoms (ce qui a également été relevé pour des monolingues par les auteurs cités précédemment). Nous avons constaté une différence entre les modes de production: lorsqu'il y a « coréférence » immédiate, les bilingues tendent à utiliser plus de formes nominales dans les récits écrits que dans les oraux. A l'écrit, dans des *contextes d'absence de « coréférence » immédiate*, les bilingues préfèrent les noms; à l'oral, ils ont autant, voire encore plus recours aux formes pronominales; la différence entre oral et écrit est moins nette chez les bilingues en Suisse romande. Les pronoms « coréférentiels » apparaissent le plus souvent en position *sujet-sujet*. La tendance à se référer au garçon avec des pronoms en position sujet lorsque le garçon a déjà été mentionné dans ce même rôle dans la proposition précédente est la plus forte en dialecte chez les bilingues en Suisse romande. Dans les écrits, dans cette même position « coréférentielle » *sujet-sujet*, on observe le taux le plus élevé de formes nominales chez les bilingues en Suisse alémanique. Chez les bilingues en Suisse romande, en français à l'écrit, on compte un taux de pronoms en position *autre-sujet* un peu plus élevé que dans les autres versions ce qui a été interprété comme un indice d'une flexibilité accrue pour la création des liens co-référentiels de proposition en proposition.

4) L'analyse des stratégies référentielles ouvre une perspective interprétative pour les résultats présentés ci-dessus. A l'écrit – plus qu'à l'oral – les bilingues tendent à organiser leurs textes en ayant recours à une stratégie *partiellement nominale*, *nominale* ou *autre* (autre = présentant un déséquilibre au niveau de l'organisation référentielle). Cela explique l'usage plus extensif de formes nominales (notamment en position « coréférentielle ») et le taux moins élevé de formes pronominales en position « non-coréférentielle » que nous avons constaté précédemment. A l'oral, en revanche, sauf en allemand standard oral chez les bilingues en Suisse alémanique, de nombreux bilingues adoptent une stratégie *partiellement thématique*, voire *thématique*, tendance renforcée chez les bilingues en Suisse romande, surtout en langue familiale (dialecte et allemand standard). En langue scolaire, dans les deux

¹⁹⁵ cf. les explications pour le rôle de la position pré- et postverbale dans la mention des référents nouveaux au chapitre II 4.3.6.

modes de production, les bilingues des deux groupes sont plus nombreux à adopter une stratégie *anaphorique*.

L'analyse des stratégies a révélé de grandes divergences entre les textes produits par les différents enfants. L'hétérogénéité interindividuelle la plus grande peut être observée à l'écrit en langue familiale. Chez les bilingues en Suisse romande, c'est en allemand à l'écrit que la tâche s'avère la plus difficile; c'est là que nous observons le nombre le plus élevé de textes à stratégie *nominale*, témoignant d'un manque de cohésion textuelle. Dans les oraux, les réactions sont plus homogènes, la stratégie *partiellement thématique* étant la plus fréquente – sauf en allemand standard chez les bilingues en Suisse alémanique, où sa part est réduite, celle des textes à stratégie *anaphorique* étant la plus élevée. Rappelons toutefois que deux enfants n'ont pas produit de récit en allemand standard.

Dans l'ensemble, les enfants sont plus nombreux à déployer des stratégies plus élaborées en langue scolaire qu'en langue familiale, mais le cas inverse existe aussi, et ceci dans les deux groupes. Chez les enfants dont les textes écrits se caractérisent par une organisation référentielle fortement simplifiée ou déficiente en langue scolaire, la même chose est généralement valable pour la langue familiale. On peut faire l'hypothèse que les décalages observés au sein du même individu résultent d'une surcharge cognitive due à l'absence d'automatisation de certains sous-processus de la production langagière (cf. p. ex. Gombert 1990): une orthographe mal maîtrisée en langue familiale, des difficultés d'accès lexical ou des insécurités au niveau de la morpho-syntaxe (renforcées en allemand standard chez les bilingues en Suisse romande) – autant de facteurs qui peuvent déclencher des procédures de simplification: faire appel à la stratégie du sujet thématique en organisant le récit globalement autour du protagoniste principal qui est exclusivement ou de préférence évoqué par des pronoms, pronoms placés de manière rigide dans la position du sujet grammatical; réduire fortement la densité référentielle de l'histoire, en omettant par exemple le second protagoniste (le chien, respectivement le singe); ou encore pronominaliser par défaut les deux protagonistes dans le même rôle grammatical (ils..., ils...). D'autres stratégies consistent à se concentrer localement sur le processus de production, de proposition en proposition, en réintroduisant constamment le protagoniste par des formes nominales (souvent d'ailleurs par des noms propres). Autant de stratégies qui ont été relevées pour des stades précoces du développement de la cohésion référentielle. Dans une enquête-pilote effectuée sur 4 enfants de 8 et de 10 ans en préparation à la présente étude (Egli 1993, 1995b), j'avais constaté des décalages intra-individuels similaires au niveau de l'établissement de la référence lorsque les enfants devaient raconter la *Frog-Story*. Cependant, lorsque le degré de difficulté de la tâche était réduit (avec une histoire en images plus courte), les décalages chez les mêmes enfants étaient nettement amoindris, voire absents.

4.5 Connexion par organisateurs textuels

4.5.1 Introduction et procédures d'analyse

L'usage des organisateurs textuels et connecteurs est considéré par de nombreux chercheurs, comme une trace privilégiée de la capacité des enfants à structurer des textes, à hiérarchiser les informations et à établir des liens logiques entre celles-ci (cf. notamment Fayol 1997, Feilke 2000, Schneuwly 1997). L'analyse présentée dans cette section vise d'une part à saisir le degré de différenciation des organisateurs textuels dont se servent les bilingues dans les trois variétés et dans les deux modes de production. D'autre part, l'analyse de ces éléments peut nous fournir des indications quant à la capacité des enfants à *planifier* de manière autonome des textes, essentielle dans la situation de production monologale (Bronckart et al. 1985, Schneuwly 1988, 1997, Schneuwly, Rosat & Dolz 1989, Rosat 1991). Comme l'ont montré nombre de recherches, notamment pour l'allemand et le français, on peut observer chez les jeunes enfants un enchaînement linéaire des énoncés, progressant de proche en proche, marqué à l'écrit par l'absence d'organismes et, surtout à l'oral, par un usage répétitif de *et* ou de *et puis*. Cette organisation linéaire est progressivement remplacée par des modes plus complexes de hiérarchisation des informations, organisées à la fois localement et globalement. Cette évolution va de pair avec l'usage d'une plus grande diversité d'organismes textuels. Un développement ultérieur se caractérise par un emploi graduellement décroissant de ces éléments au profit d'une plus grande différenciation de leur emploi. Retenons que ce développement dépend fortement du type d'activité discursive (cf. Schneuwly 1988, Berman 2003); il est notamment plus précoce pour la narration d'après des images que pour d'autres types de tâches plus libres et moins guidées par des schémas macro-textuels. L'âge de 9-10 ans est particulièrement intéressant pour une tâche narrative telle que nous l'avons présentée aux enfants. Il a été observé qu'à cet âge les enfants diversifient les connecteurs et qu'ils les utilisent beaucoup pour connecter les informations (cf. Berman & Slobin 1994). D'un point de vue translinguistique, certaines études indiquent que la connexion se développe essentiellement de la même manière dans les différentes langues (Verhoeven et al. 2002), même si des différences, notamment au niveau des conjonctions de subordination ont été constatées (Berman & Slobin 1994). Chez les bilingues, les résultats varient fortement selon la situation sociale. Un résultat récurrent indique que les enfants développent des paradigmes de connecteurs formellement réduits en langue « faible »: soit en langue d'accueil non scolaire (Viberg 2001), soit en langue d'origine, également non scolaire (Allal et al. 2002); dans le cas d'un développement équilibré, on constate une évolution parallèle, conformément aux spécificités typologiques des langues (Schlyter 1995).

Mon analyse des organisateurs textuels s'inspire essentiellement des travaux de Bronckart & Schneuwly 1984, Bronckart et al. 1985, Schneuwly & Rosat 1986, Schneuwly 1988, Schneuwly, Rosat & Dolz 1989, Rosat 1991, Schneuwly & Rosat 1995 ainsi que de Schneuwly 1997. Les organisateurs textuels sont définis comme des « unités ayant notamment comme fonction de relier des énoncés ou des groupes d'énoncés et de marquer les phases du texte » (Schneuwly 1988, 70, cf. aussi chapitre I.2.3.2 ci-dessus). Ce sont des unités linguistiques situées en début de proposition et qui « ne participent pas organiquement à la construction de constituants de la phrase (SN et SV); elles se surajoutent à des structures déjà formées. » (ibid., 99). La classe des organisateurs textuels recouvre

des unités linguistiques traditionnellement rangées dans des catégories grammaticales différentes: conjonctions de coordination (*et / und, puis / dann, mais / aber*), conjonctions de subordination (*parce que / weil, alors que / während*), syntagmes prépositionnels (*pendant ce temps / in der Zwischenzeit*), locutions adverbiales (*plus tard, später / spöter*) et d'autres locutions en début de proposition, par exemple des syntagmes nominaux fonctionnant comme les syntagmes prépositionnels (*le lendemain matin / am nächsten Morgen / am nägschte Morge*)¹.

Les organisateurs ont été classés en fonction de deux critères:

- a) syntaxique: coordonnants / subordonnants
- b) sémantique-textuel: temporel vs non temporel

L'« archi-connecteur » *et / und* est considéré comme une catégorie à part (cf. Scheuwly 1988, 100).

Ont également été incluses dans les subordonnants les prépositions suivies d'une construction infinitive (p. ex. *pour / um / zum*). Voici une synopsis des éléments retenus et de leur catégorisation:

CLASSES	ex. français	ex. allemand	ex. dialecte bâlois
ET	et	und	und
TEMPORELS			
coordonnants	puis, après, alors	dann, darauf, da	denn(e), nochhäär, doo
subordonnants	quand, pendant que	als, während	wo, wäärenddäm
AUTRES ORGANISATEURS TEMPORELS			
adverbes / loc. adverbiales en début de proposition	tout d'un coup d'abord, plus tard, maintenant	plötzlich, zuerst, später, jetzt	blötzig, z'erscht, spööter, jetzt
autres expressions temporelles	à midi, pendant ce temps, un jour, il était une fois	am Mittag, währenddem / indessen, eines Tages, es war einmal	am Mittag, in dääre Zit, emol ame ne Tag, es isch emol ...gsii
NON TEMPORELS			
coordonnants	car, mais, donc	denn, aber, sondern, also	aber, sondern, a(l)so
subordonnants	parce que, pour (que)	weil, damit, um zu	will, dass, zum
AUTRES ORGANISATEURS NON TEMPORELS	et voilà qu'est-ce qu'ils voient?	tatsächlich was sehen sie?	und wirklich was gseen si?

Tableau 25: schéma d'analyse - organisateurs textuels

La catégorie des « autres organisateurs », semi-ouverte, est plutôt difficile à délimiter. Comme l'affirme Schneuwly (op. cit., 101):

« les critères pour définir les “autres organisateurs textuels”, à savoir syntagmes propositionnels, locutions et autres conjonctions, sont plus flous. La position en début de proposition, ou en tout cas avant le verbe, joue un rôle important. Ce critère garantit en général l'indépendance fonctionnelle par rapport au syntagme nominal et verbal. »

¹ Les unités de la ponctuation orale (bon, ben, eh bien,...) n'ont pas été pris en compte ici.

Dans cette catégorie, un petit nombre d'expressions figées relevées dans les textes a également été retenu, notamment *il était une fois*, marqueur d'ouverture traditionnel, ainsi que des locutions comme « *et qu'est-ce qu'ils voient* » amorçant quelques fois la *résolution* du récit.

L'analyse quantitative des organisateurs textuels n'est pas aisée. Hormis le problème de la délimitation de la classe des organisateurs, plusieurs difficultés ont surgi dont certaines ont déjà été évoquées dans la partie théorique (voir aussi Klein 1979). Tout d'abord, l'absence d'organisateur peut avoir des raisons diverses. S'agit-il d'une absence de lien, d'un lien implicite, ou bien le lien est-il établi par un autre moyen linguistique? Provient-il d'une juxtaposition des énoncés, découlant d'une planification *pas à pas*, centrée sur la production matérielle ou bien s'agit-il au contraire de la suppression d'un organisateur de *liage*? Seule une analyse qualitative du texte et du paradigme d'organisateur dans lequel s'insère l'enchaînement zéro (ou asyndétique) permet en principe de comprendre son fonctionnement chez l'enfant individuel.

En outre, les organisateurs sont des unités polyfonctionnelles et polysémiques, c'est-à-dire qu'une seule forme peut porter plusieurs significations et revêtir des fonctions différentes. Ainsi, *alors* peut être à la fois un marqueur temporel (de succession), un marqueur logique (de conséquence) et un marqueur de ponctuation orale.

Bien que le français, l'allemand et le dialecte soient d'origine indo-européenne et que les recherches développementales leur reconnaissent des tendances semblables, il est évident que les paradigmes, les contraintes syntaxiques et l'usage pragmatique des organisateurs ne se recoupent que partiellement. Par exemple l'organisateur *da*, en dialecte *do* (*là*), est fréquemment utilisé dans les récits allemands (cf. Bamberg 1994). Sa signification peut être spatiale, comme dans l'exemple 132 où il se réfère anaphoriquement à une indication locale, ou bien temporelle, comme dans l'exemple 133.

(132) Und si hän in Schtall gluegt und **do** sin fünf Kätzli gsii

Et ils ont regardé dans l'étable et là il y avait cinq chatons (Emilie BISA 13 dialecte oral)

(133) Der Knabe und der Affe sind in die Schule gegangen. ## **da** ging die Katze # aus dem Haus
« *le garçon et le singe sont allés à l'école. là le chat est sorti de la maison* »...

(Aline BISA 8 allemand oral)

Dans le récit allemand, l'usage temporel de *da* semble plus courant (cf. Quasthoff 1979). *Là* en français possède également une acception à la fois spatiale et temporelle, mais fonctionne moins comme un organisateur liant de façon récurrente des propositions narratives que l'allemand *da*. Une analyse détaillée tiendra compte des différents usages de *da* et *là* (cf. chapitre II.4.5.5.1) dans les textes des enfants.

De toute évidence, la problématique du fonctionnement divergent des unités à travers les langues se complique encore puisqu'il s'agit d'enfants bilingues susceptibles d'effectuer des transferts d'une langue à l'autre. Pour l'analyse quantitative, j'ai opté pour un classement fonctionnel: si un enfant utilisait par exemple *also* (*alors, donc*) avec une valeur temporelle (peu courante en allemand, *also* exprimant plutôt une conséquence) analogue à celle de *alors*, cette unité a été retenue parmi les coordonnants *temporels* (cf. ex. 134). L'emploi de *also* avec une acception de conséquence a été classé dans les coordonnants non temporels (cf. ex. 135).

(134) das Äffchen hat noch gera& gerade Zeit sich # an den Füßen festzuhalten. ## **also** schon sind die in die Luft.

*le petit singe a tout juste le temps de se tenir aux pattes **alors** ils sont déjà dans l'air* (Emilie, BISR 13 allemand oral)

(135) er gehte [= ging] raus und ruft Frosch! Frosch wo bist du, aber der Frosch kommt [kam] nicht. **also** gehte [= ging er] in den Wald²

*il sortit et appelle grenouille! grenouille où es tu, mais la grenouille ne venait pas. **alors** il alla à la forêt* (Christophe BISR 16 allemand écrit, orthographe normalisée)

J'ai procédé de la même manière dans un autre cas: la conjonction subordonnée *quand* se traduit en dialecte suisse alémanique par la conjonction *wo* (*où*), qui a d'ailleurs également la fonction d'un pronom relatif invariable, de lieu et de personne. Lorsque les enfants, en français, ont utilisé *où* avec la signification de *quand* (ex. 136), j'ai classé la forme parmi les subordonnants *temporels*:

(136) **Où** le garçon et le [chien] s'étaient endormis la grenouille était sortie du bocal (Lisa, BISR 24, français écrit, orthographe normalisée)

Les choix privilégiés pour l'analyse quantitative permettent une comparaison directe des textes en fonction de certains critères, mais les catégories formées risquent de niveler des spécificités translinguistiques. Il faut évidemment en tenir compte dans l'interprétation des données.

Les dimensions suivantes ont été abordées dans l'analyse: premièrement la *quantité* d'organiseurs et leur *densité* par rapport au nombre de propositions (II.3.5.2); deuxièmement, la *diversité* (la moyenne d'organiseurs différents) (II.3.5.3); troisièmement, la *répartition par catégories*, c'est-à-dire la distribution moyenne d'organiseurs dans chacune des catégories mentionnées ci-dessus (II.3.5.4); enfin (II.3.5.5), quelques organisateurs sensibles à la variation translinguistique seront analysés: *da / là, et + anaphore zéro* et les *subordonnants*. Les résultats sont résumés et discutés dans un chapitre synthétique (II.3.5.6).

Les questions suivantes ont guidé l'analyse: dans quelle mesure l'usage des organisateurs textuels diverge-t-il ou se rapproche-t-il en langue scolaire et en langue familiale? Quel est l'impact du mode de production (oral vs écrit) et de la langue (scolarisée vs non scolarisée, peu pratiquée à l'écrit) sur la fréquence et la variété, et, partant, sur l'organisation et la planification des textes? Observe-t-on des différences reliées à des divergences translinguistiques? Quel est l'impact des différentes situations linguistiques (Suisse romande vs Suisse alémanique) sur l'usage des organisateurs textuels?

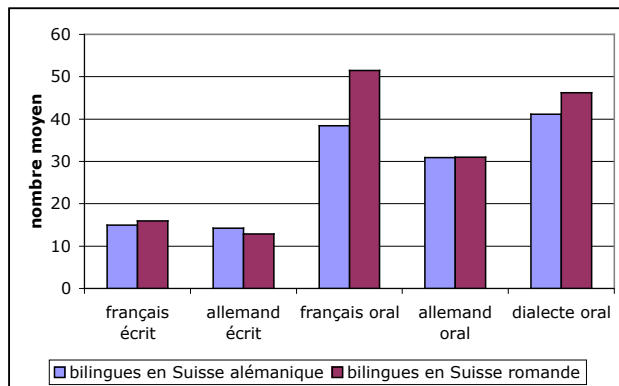
4.5.2 Quantité et densité d'organiseurs textuels

a) Quantité

Le graphique montre tout d'abord une différence dans la quantité moyenne d'organiseurs textuels entre oraux et écrits, et ceci pour les deux groupes d'enfants.

² Dans le corpus de contrôle produit par les enfants monolingues, on ne relève que des exemples comme le suivant: Ian war ganz verzweifelt also beschloss er vom Fenster aus zu rufen (*Ian était consterné alors (= donc) il décida d'appeler depuis sa fenêtre*) (BG3.3 allemand écrit).

A l'écrit, on trouve en moyenne entre 13 et 16 organisateurs par texte, tandis qu'à l'oral on en compte entre 30 et 50; la différence de mode est significative chez les bilingues en Suisse alémanique ($F_{1,18} = 46.440, p < .000$) et chez ceux en Suisse romande ($F_{1,19} = 54.058, p < .000$).



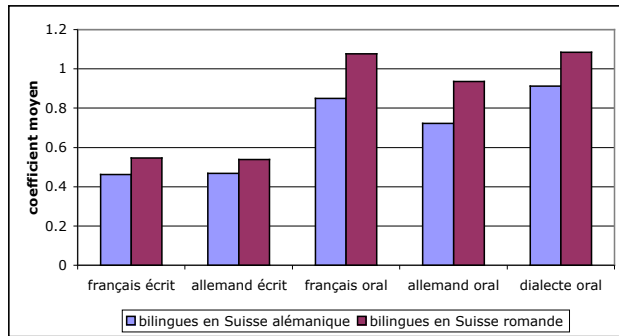
Graphique 29: nombre moyen d'organiseurs textuels chez les bilingues

En comparant le nombre moyen d'organiseurs textuels utilisés dans textes *écrits*, on n'observe pour les deux groupes aucune différence significative entre langue familiale et langue scolaire. A l'oral, les deux groupes utilisent significativement moins d'organiseurs textuels en allemand standard qu'en français et qu'en dialecte ($F_{2,29} = 19.546, p < .000$). La différence apparente entre les moyennes des deux groupes pour les oraux en français n'est pas significative, celle pour les autres variétés non plus.

b) Densité

Les résultats pour le nombre absolu d'organiseurs textuels précédemment commentés doivent être mis en rapport avec la longueur des textes. En calculant le coefficient de densité (nombre d'organiseurs textuels divisé par le nombre d'unités propositionnelles), on constate que le nombre moyen de propositions liées par un organisateur est supérieur à l'oral qu'à l'écrit. Cela est vrai aussi bien pour la langue familiale que pour langue scolaire, chez les enfants en Suisse alémanique ($F_{1,18} = 38.151, p < .000$) et chez les enfants en Suisse romande ($F_{1,19} = 34.205, p < .000$).

Aucune divergence significative n'est à relever pour la comparaison des écrits, les valeurs se regroupant autour de 0.5 (un organisateur pour deux unités propositionnelles). Les textes oraux des enfants sont dans les deux groupes moins denses en organisateurs en allemand oral, l'effet de *langue* étant statistiquement significatif ($F_{2,29} = 5.0299, p < .013$). En revanche, le calcul de la densité révèle un effet de *groupe* systématique qui n'apparaît pas au niveau des quantités absolues: les textes des enfants en Suisse romande tendent à être plus denses en organisateurs textuels que ceux de leurs camarades suisses alémaniques ($F_{1,30} = 5.768, p < .0227$). L'application d'un *test t* montre que seules les différences entre les textes en allemand ($t_{31} = 2.136, p < .0407$) et en dialecte ($t_{37} = 2.413, p < .0209$) sont significatifs entre les groupes, mais que celle entre les textes en français à l'oral ne l'est pas.



Graphique 30: densité des organisateurs textuels chez les bilingues (nombre d'organiseurs divisé par nombre d'unités propositionnelles)

Les passages suivants, tirés des textes produits par Julie, une enfant grandissant en Suisse romande, peuvent illustrer quelques-unes des différences observées:

(137) **et puis après** il monte sur un caillou
mais c'était un cygne. #
et puis après le cygne il s'envole # avec le petit
garçon
et puis après le garçon il tombe #
puis # puis après il tombe sur un (nt) # un tas de foin
(Julie, BISR 9, français oral)

(138) **und de** hockt er ufene Schwan #
und de flu& f& flügt furt mit e& ## mit em Aff #
und nochher rüert er si abe
und die si gheie uf ene Heuhuuffe (Julie, BISR 9,
dialecte oral)

(139) **und dann** geht er ans Ufer
und hockt auf # hockt # er sass auf einen Schwan. ##
der fliegt furt
und rührt ihn auf einen # eine Strohhaufen. #
(Julie, BISR 9, allemand standard oral)

(140) **et pui** le garçon monte sur une pierre
et un cerf le prends sur les cornes
et l'enmene vers une mares
et là il le lache
et il tombe dans l'eau (Julie, BISR 9, fr. écrit)

(141) der knabe suchte auf einem stein
und eine hirsch nimt in auf die gewei sant dem hunde
und rüte sie in einem graben (Julie, BISR 9,
allemand écrit)

***et puis** il s'assied sur un cygne
et celui-ci part en volant avec le singe
et après il les fait tomber en bas
et ils tombent sur un tas de foin*

***et puis** il va à au bord [de l'eau]
et il s'assied il s'assit sur un cygne
celui-ci part
et le jette sur un tas de paille.*

***et puis** le garçon monte sure une pierre
et un cerf le prend sur les cornes
et l'emmène vers une mare
et là il le lâche
et il tombe dans l'eau*

*le garçon chercha sur une pierre
et un cerf le prend sur ses cornes avec les
chien
et les jeta dans un fossé*

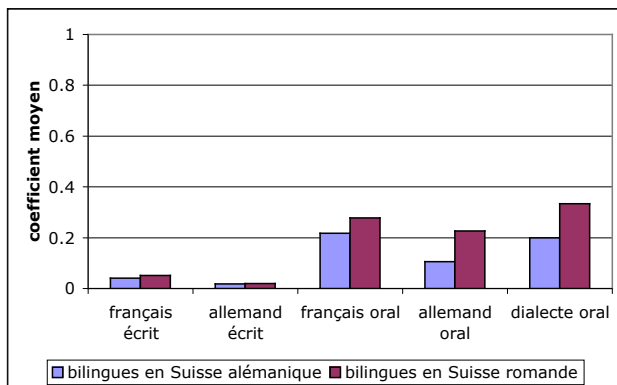
Julie, non scolarisée en allemand, maîtrise relativement bien la langue standard³. A l'oral dialectal et en français, elle utilise très fréquemment *et puis* et *puis après* / *und de*⁴ / *und nochher*. A l'oral en allemand, les *und dann* sont plus rares, *und nachher* n'apparaît pas, l'enfant utilisant plutôt *und* seul.

³ L'effort de différenciation entre les deux variétés se fait notamment remarquer dans des auto-corrections comme hockt (dialecte) – sass = s'assied – s'assit. *Sass* est une forme du *praeteritum*, temps du passé inexistant en dialecte.

⁴ *Und de* est une variante dialectale de *und denn*.

Dans les écrits, *und dann* / *et puis* sont nettement plus rares: en français, à côté d'une occurrence de *et puis*, on relève chez cette enfant surtout de nombreux *et*; en allemand, *und* est le seul organisateur utilisé ici.

Les tendances observées chez Julie se retrouvent dans l'ensemble du corpus. Dans beaucoup de textes oraux, surtout en dialecte et en français, *et puis* / *et après*, *und dann* / *und nachher*, *und denn* / *und nochhär* sont en effet employés de manière récurrente par les enfants bilingues, alors que cette tendance est moins forte en allemand standard et encore moins forte dans les textes écrits. Cette différence ressort très clairement lorsqu'on calcule la densité de ces unités par rapport au nombre de propositions principales (éléments reliés ou non par un organisateur coordonnant).



Graphique 31: quantité de *et puis* / *et après*, *und dann* / *und nachher*, *und denn* / *und nochhär* par nombre de propositions principales chez les bilingues

Les enfants utilisent significativement plus souvent *et puis* / *et après*, *und dann* / *und nachher*, *und denn* / *und nochhär* lorsqu'ils racontent oralement la *Cat-Story* que lorsqu'ils écrivent la *Frog-Story*, dans les deux groupes ($F_{1,18} = 21,716, p < .000$ pour le groupe en Suisse alémanique, $F_{1,19} = 36,082, p < .000$ pour le groupe en Suisse romande). A l'écrit, en langue scolaire aussi bien qu'en langue familiale, nous trouvons en moyenne moins de 5% de propositions principales reliées par ces unités; les enfants y ont plus souvent recours à *et* / *und* seuls voire à un enchaînement asyndétique (sans organisateur). A l'oral, les deux groupes ont tendance à relier moins souvent les propositions par *und dann* en allemand standard que dans les autres langues ($F_{2,29} = 5,726, p < .008$). La densité de ces unités est globalement plus forte chez les bilingues en Suisse romande que chez les enfants en Suisse alémanique ($F_{1,30} = 5,092, p < .0315$); les bilingues en Suisse romande en emploient un maximum en dialecte (coefficient moyen 0.333, donc en moyenne plus de 30% de propositions reliées par *und de(nn)* / *und nochhär*).

Quant à la comparaison des valeurs entre les groupes, seules les différences entre l'allemand ($t_{31} = 2,381, p < .0236$) et le dialecte ($t_{37} = 2,79, p < .0083$) sont significatives, mais pas celles entre les textes français. Il en va de même pour la densité d'organiseurs en général: chez les enfants en Suisse alémanique, la densité de *und dann* en allemand standard ($0.105 = 10.5\%$) se rapproche de l'écrit, mais elle est toujours significativement plus élevée qu'à l'écrit ($t_{17} = 2,28, p < .0358$). Pour le groupe en Suisse romande, le décalage entre allemand oral et écrit est plus net ($t_{14} = 4,6133, p < .0004$).

En résumé, la quantité et la densité des organisateurs textuels varient essentiellement selon le mode: les enfants en utilisent en moyenne beaucoup moins pour relier les énoncés dans les écrits que dans les oraux, que ce soit en langue familiale ou en langue scolaire. Cette différence ressort de manière particulièrement notoire dans l'usage récurrent de *et puis / et après / und dann / und nachher, und denn / und nochhär*, nettement moins fréquent en moyenne dans les écrits que dans les oraux.

La comparaison entre les écrits ne révèle, pour les deux groupes, aucune différence significative entre langue scolaire et non scolaire. En revanche, les deux groupes utilisent moins d'organismes propositionnelles à l'oral en allemand standard qu'en dialecte et qu'en français où la densité d'organismes est équivalente. Pour les textes français, la différence entre les groupes n'est pas significative. En revanche, en dialecte et en allemand, les bilingues en Suisse romande tendent à produire des textes significativement plus denses en organisateurs textuels que leurs camarades en Suisse alémanique. Dans les textes oraux allemands de ces derniers, la densité de *und dann* se rapproche de celle relevée à l'écrit.

4.5.3 Diversité d'organismes textuels

Le calcul de la diversité montre combien d'organismes *différents* les enfants ont utilisés en moyenne pour structurer leurs textes. Avant de passer à la description des résultats statistiques, regardons d'abord quelles unités les bilingues ont employées.

4.5.3.1 Inventaire des organisateurs textuels

Les tableaux 26 et 27 montrent que la catégorie semi-ouverte des *autres organisateurs temporels* réunit la plus grande diversité: marqueurs d'ancrage traditionnels du début comme *il était une fois, es war einmal, es isch emol ... gsii*; indications temporelles de nature très variée, placées en début de la complication du récit comme *la nuit / in der Nacht, un matin / eines Morgens, l'après-midi / am Nomittag*; marqueurs d'accélération du récit, notamment *tout à coup* et *soudain*, marqueurs de la simultanéité comme *pendant ce temps / währenddem*; indications de durée comme *après cinq minutes / e chli spöter*; déictiques temporels comme *maintenant / jetzt*. C'est dans les textes écrits en allemand, langue scolaire, des bilingues en Suisse alémanique qu'on trouve une variété maximale d'unités rangées dans la catégorie *autres organisateurs temporels*. Dans les deux groupes, les unités sont plus diversifiées à l'écrit qu'à l'oral⁵.

Dans la catégorie des *coordonnants temporels*, on relève en français, à côté de *puis, après, alors*, quelques occurrences de *ensuite* et des usages temporels de *là*. En allemand et en dialecte, *dann / denn, nachher / nochhär* et *da* apparaissent, de même que la forme dialectale *no / na* (aphérèse de *drno / drna = danach* (*ensuite, après*)) qui se retrouve dans les deux groupes à l'oral en dialecte et en allemand standard, mais pas à l'écrit. L'allemand *danach* apparaît très rarement et seulement chez les bilingues en Suisse alémanique. Deux bilingues en Suisse romande utilisent *also* avec une acception temporelle.

⁵ Tout d'un coup, d'un coup, tout à coup ont été comptés comme des variétés du même type. Il en va de même pour *denn* et *de*, pour *nochär / nochane / nachhär*, pour *na / no*, ainsi que pour *puis / pis*. La combinaison *et puis* n'a pas été calculé comme un type à part.

<i>Classes</i>	français oral	français écrit	allemand écrit	Allemand oral	dialecte oral
TEMPORELS coordonnants	puis, après, alors, ensuite	puis, après, alors, ensuite, là	dann, danach, nachher, da	dann / denn, nachher, na, danach, da	denn, nachher / nachhär / nachane / noane / , na / no, da / do
subordonnants	quand, où (= quand), dès que, pendant que, jusqu'à que (sic)	quand, où (= quand), pendant que, avant de	als, wenn (= als), wo (= dial. als), bevor	als, wenn (= als), wo (= dial. als), bis wenn, nachdem, bevor	als, wenn(= wo), wo, wäärend bevor, vor dass
autres locutions	il était une fois, c'était une fois, une fois, à la fin, l'après-midi, pendant ce temps, tout d'un coup, maintenant, après cinq minutes, après ça, plus tard	il était une fois, c'était une fois, pendant la nuit, la nuit, le soir, un soir, le lendemain, le lendemain matin, l'autre matin, à 8 heures du matin, soudain, tout à coup / tout d'un coup / d'un coup, brusquement, maintenant, d'abord, pendant ce temps	es war / ist einmal, es war, an einem schönen Abend, eines Abends, während der Nacht, in der Nacht, nachts, am Abend, am andern Morgen, am Morgen, am nächsten Morgen, am Schluss, zuletzt, auf einmal, plötzlich, jetzt, nun, in der Zwischenzeit, währenddem, später	es ist einmal ... gewesen, es war einmal, es het emol (= dial. es hatte ein Mal), emol (= dial. ein Mal) eines Tages, nach der Schule, nach einer Weile, plötzlich, auf einmal, währenddem, jetzt, nun, in der Zeit	s'isch emol, eimol, nach der Schuel, am Nomitag, e Nomittag, plötzlich, uf eimol, z'Mal, jetzt, nachdäm, i dem Momänt, i dere Zit, zwüschedinne
NON TEMPORELS coordonnants	mais, même	mais, car	aber, sondern, so	aber, sonst, also, so, denn (<i>causal</i>)	aber
subordonnants	parce que, puisque, comme, à cause que (sic), pour, sans, sans que	parce que, à cause que, pour	weil, für	weil, um, wenn, ohne	will / wüll, zum, für zum, ohni dass
autres locutions	c'est l'histoire c'est une histoire	c'est l'histoire	-	-	-

Tableau 26: liste des organisateurs textuels / connecteurs relevés dans les textes des enfants bilingues en Suisse alémanique

	français oral	français écrit	allemand écrit	allemand oral	dialecte oral
TEMPORELS coordonnants	puis, après, alors, ensuite, là	puis, après, alors, ensuite,	dann / denn / de, nachher / nochher, da	dann / denn, nochane / nachhär / nochether, no, da / do, also	dann / de / denn nachhär / nähär / nochane, na / no, da / do, also
subordonnants	quand, dès que, alors que, pendant que, après que, avant que, jusqu'à ce que, (un jour) que, (une fois) que	quand, où (= quand), alors que, pendant que	wenn (= als), wo (= dial. als)	wo (= dial. als), als, wenn (= als), sobald	wo, wenn / wänn (= wo), sobald
autres locutions	il était une fois, le matin, le soir, un jour, un matin, à la fin, tout à coup, tout d'un coup / d'un coup, plus tard, quelques minutes plus tard, un peu plus tard, après quelque temps, après un moment, cette fois	il était une fois, aujourd'hui, un jour, un soir, le soir, une nuit, pendant la nuit, au milieu de la nuit, le matin, le lendemain matin, le lendemain, tout à coup / d'un coup, maintenant, d'abord, un peu plus tard, après un moment, pendant ce temps	einmal, es isch emal, am Geburtstag, ein Tag, eines Nachts, in der Nacht, abends, am Morge / der Morge, am nächsten Morgen / des nechste Morge, schliesslich, plötzlich, auf eimal aufs Mal, e chli später, ein paar Minuten später	es war einmal, es isch emal...gsi, eines Tages, eini Tag, plötzlich, auf einmal / aufs Mal, nach einem Moment, nach einem Zeitchen, schon, gleich, indessen	einisch / emol, es isch emal / einisch ... gsii, eimal uf e Stund, jede Tag, am Morge, isch e Morge, am Oobe, plötzli, uf eimal / eimol, uffzmal, jetzt, debii, spööter, nach eme Zitli, unterdesse
NON TEMPORELS coordonnants	mais, car, sinon, même	mais, car, ni...ni, même	aber, also, nur	aber, doch, so	aber, also
subordonnants	parce que comme, sans, pour, pour que, si	parce que, puisque, sans, pour, pourquoi	-	weil / will, um / zum (dial.), da (<i>causal</i>)	wüu, zum
autres locutions	en fait, comme par hasard, et qu'est-ce qu'(il voi enfin (reformulatif), voilà	voilà que	tatsächlich	und was (sehn sie)	was (gseet er)

Tableau 27: liste des organisateurs textuels / connecteurs relevés dans les textes des enfants bilingues en Suisse romande

En ce qui concerne les subordonnants temporels, on note à côté d'un usage standard de *quand* / *als* / *wo* (ex. 142, 143 et 144) la présence d'unités qui leur correspondent mais qui témoignent de l'appui mutuel entre les langues: *où* pour *quand* – du dialecte *wo* (ex. 145); *wenn* en allemand et en dialecte, calqué sur un usage de *quand*.

(142) **wo** der Bueb und der Aff wider kömme # seend si dass d Katz niene mee isch #

quand le singe et le garçon reviennent ils voient que le chat n'est plus nulle part

(Igor, BISA 4, dialecte oral)

(143) **als** der Affe und der Junge wieder # nach Hause kamen # sahen sie # die Katz nicht mehr

quand le singe et le garçon sont revenus à la maison ils ne voyaient plus le chat

(Igor, BISA 4, allemand oral)

(144) le lantome mato **ga** Piär se löwa il druva blü sa Gronüoi

Le lendemain matin quand Pierre se leva il trouva plus sa grenouille

(Sonja, BISA 2, français écrit)

(145) Me **ou** il dorme la Gronouile sorte de sons Vers

Mais où il dormait la grnenouille sortait de son verre

(Igor, BISA4, français écrit)

(146) Am Morgen **wenn** er ferwacht seht er den Frosch nicht mehr.

Le matin quand il se réveille , il ne voit plus la grenouille

(Sonja, BISA 2, allemand écrit)

Quand au sens de *au moment où* (fait unique dans le passé) se traduit en allemand standard par *als*. *Quand* au sens de *toutes les fois que* (fait répétitif) se traduit par *wenn*. Or, la plupart des enfants bilingues utilisent *wenn* pour exprimer le fait unique, à la place de *als*. *Als* n'appartient pas au lexique du dialecte; il s'y traduit par *wo* (d'ailleurs homonyme avec le pronom relatif de lieu et de personne)⁶. En allemand, les enfants emploient souvent le *wo* dialectal en le substituant à l'allemand *als*. *Als* est plus fréquent chez les bilingues en Suisse alémanique; en français, l'usage de *où* au sens de *quand* est plutôt rare. Le plus grand choix de subordonnants temporels se trouve en français oral, langue scolaire, chez les bilingues en Suisse romande, celui le plus restreint dans leurs textes écrits en allemand, langue familiale.

Les enfants n'utilisent que peu de *coordonnants non temporels* différents, avant tout *mais*, ainsi que, plus rarement, différents organisateurs exprimant la causalité (*car*, *denn*), la conséquence (*also*, *so*) et, dans les textes de quelques sujets, l'opposition-restriction (*sinon*, *ni...ni* (se rapportant à une construction verbale) *sonst*, *doch*, *nur*, *sondern*). *Même* en début de proposition, exprimant le renchérissement (« et même le petit chien regarde dans le bocal ») a aussi été intégré à cette catégorie.

Les *subordonnants non-temporels* les plus communs, présents dans l'ensemble des langues et modes, sont les causaux *parce que*, *weil*, *will* et les finaux *pour*, *um*, *zum*. Dans les récits français, le choix des subordonnants de cause est plus riche qu'en allemand, où les enfants n'utilisent que *weil* / *will* (un seul enfant utilisant le *da* causal): *comme*, *puisque*, *pourquoi* (« il comprit pourquoi le chat

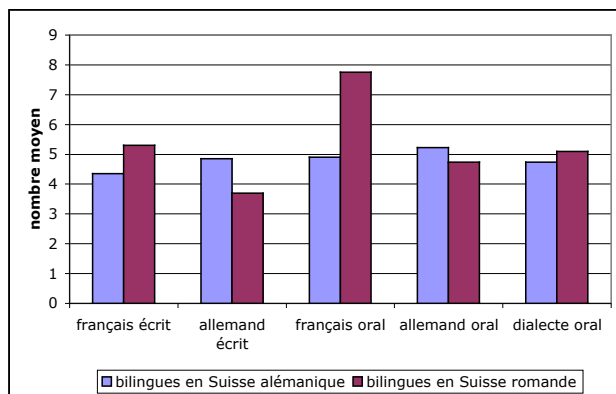
⁶ Les enfants germanophones du corpus de contrôle utilisent soit *als*, soit *wo*, mais jamais *wenn* pour un fait ponctuel. *Wenn* est employé plutôt rarement, soit pour exprimer un fait répétitif (« jeden Abend sagten sie ihm gute Nacht wenn sie schlafen gingen » tous les soirs ils lui disaient bonne nuit quand ils allaient se coucher), soit pour exprimer la condition (« Wenn das Mario und der Hund Hans wüssten ». Si Mario et le chien Hans le savaient).

était parti ») ainsi que le non standard à *cause que*. En français à l'oral dans les deux groupes et, chez les bilingues en Suisse alémanique, tant en allemand qu'en dialecte, on relève quelques occurrences de subordonnants exprimant la restriction (*sans (que)*, *ohne (dass)*).

Les autres organisateurs non temporels sont rares dans l'ensemble, sauf en français à l'oral chez les bilingues en Suisse romande, où ils se concentrent toutefois dans les textes d'un petit nombre d'enfants.

4.5.3.2 Calcul de la diversité

Le graphique 32 montre combien d'organiseurs textuels différents (*types*) les enfants utilisent en moyenne par texte. *Et / und* n'est pas contenu dans ce calcul. Tous les enfants l'ont employé au moins une fois dans chaque texte, à l'exception d'un bilingue en Suisse romande chez qui il ne figure pas à l'écrit, ni en français ni en allemand. Le tableau 28 précise le nombre moyen de types par catégorie et les totaux correspondent aux moyennes présentées dans le graphique 32.



Graphique 32: nombre moyen de types d'organiseurs textuels (sans *et / und*) chez les bilingues

		<i>coordon- nants temporels</i>	<i>subordon- nants temporels</i>	<i>autres locutions temporelles</i>	<i>coordon- nants non temporels</i>	<i>subordon- nants non temporels</i>	<i>autres locut. non temporelles</i>	<i>Total types / moy.</i>
bilingues en Suisse alémanique	français écrit	1.05	0.4	2.05	0.65	0.15	0.05	4.35
	allemand écrit	1.25	0.45	2.35	0.7	0.1	0	4.85
	français oral	1.8	0.9	1.1	0.55	0.4	0.15	4.9
	allemand oral	1.67	0.94	1.33	0.83	0.44	0	5.22
	dialecte oral	1.74	0.95	1.11	0.58	0.36	0	4.74
bilingues en Suisse romande	français écrit	1.2	0.45	2.55	0.5	0.5	0.15	5.35
	allemand écrit	0.65	0.15	2.3	0.4	0.05	0.2	3.75
	français oral	2.65	1.25	1.9	0.6	1	0.35	7.75
	allemand oral	1.8	0.8	1.4	0.33	0.4	0.1	4.83
	dialecte oral	2.1	0.8	1.65	0.2	0.25	0.1	5.1

Tableau 28: moyenne des types d'organiseurs textuels par catégorie (sans *et / und*) chez les bilingues

Le comportement des deux groupes diverge: chez les bilingues en Suisse alémanique, les valeurs moyennes sont à peu près égales pour toutes les versions, tandis que leurs camarades en Suisse romande, à l'oral et à l'écrit, emploient une plus grande variété d'organiseurs en français qu'en

allemand et qu'en dialecte. La comparaison statistique montre une interaction significative entre les facteurs langue et groupe, aussi bien au niveau des écrits ($F_{1,38} = 6.1205, p < .0179$) qu'à celui des oraux ($F_{2,29} = 4.2147, p < .0247$).

Les *bilingues en Suisse alémanique* utilisent en moyenne entre 4 et 5 organisateurs différents dans les deux modes et les trois variétés. Aucun des écarts observés n'est statistiquement significatif. Une analyse plus approfondie montre certaines divergences: à l'oral français, au niveau des *coordonnants temporels*, les enfants choisissent *puis, après et alors*, mais seuls 4 enfants les emploient tous les trois simultanément, les autres n'en utilisent que deux, voire un seul. En dialecte et en allemand à l'oral, ils utilisent fréquemment *dann / denn, da / do, nachher / nochhär*, plus rarement également *no* (dialectal). Les choix de trois unités au sein du même texte est rare; *denn / nachher / do* n'apparaît que chez 2 enfants en dialecte et pas en allemand. 5 enfants combinent *denn* et *nochhär* en dialecte. Un seul enfant a recours à cette combinaison en allemand. 7 utilisent simultanément *dann* et *da*, cas qui ne se présente qu'une seule fois en dialecte. Parmi les *subordonnants temporels*, ils choisissent le plus souvent *quand*, respectivement *wenn* ou *wo*; parmi les *autres organisateurs temporels* ils préfèrent *le matin* ou *un soir*, respectivement leurs équivalents allemands, pour amorcer la complication du récit, et *tout d'un coup / plötzlich* pour marquer l'accélération du récit. En ce qui concerne les *coordonnants non temporels* en français et en dialecte, *mais* ou *aber* sont d'un usage presque exclusif; en allemand standard, les enfants sont plus nombreux à utiliser d'autres éléments comme *also* (= *donc*), *so* (= *ainsi*), *sonst* (= *sinon*).

À l'écrit, les bilingues en Suisse alémanique n'emploient souvent qu'un seul ou aucun coordonnant temporel. En allemand, *da* ou *dann* sont fréquents; *nachher* est plus rare. En français, les enfants utilisent *alors, après* ou *puis*. En revanche, ils ont tendance à sélectionner plus régulièrement deux types d'*autres organisateurs temporels*, souvent parmi les organisateurs suivants: *il était une fois / es war einmal / es isch emol gsii, le (lendemain) matin / am (nächsten) Morgen* et *tout à coup / plötzlich*. Les *subordonnants temporels* et *non temporels* sont essentiellement les mêmes à l'écrit qu'à l'oral, mais à l'écrit, ils sont utilisés par un nombre moins important d'enfants.

Chez les *bilingues en Suisse romande*, l'image se présente différemment: ils utilisent dans l'ensemble plus d'organismes variés en français langue scolaire qu'en allemand et en dialecte, langue familiale. À l'oral, le décalage entre le français et l'allemand ($t_{14} = 3.696, p < .002$) respectivement entre le français et le dialecte ($t_{19} = 3.845, p < .001$) est plus spectaculaire qu'à l'écrit, la différence entre français et allemand étant toutefois aussi significative ($t_{19} = 2.158, p < .0439$).

En français à l'oral, la diversité moyenne s'élève à 7.8 types (rappelons-le, à l'exclusion de *et*). Dans plus de la moitié des textes, on trouve le triplet de coordonnants temporels *puis / après / alors*, complété chez certains par *ensuite*. Les enfants optent souvent pour deux « autres locutions temporelles », le plus souvent parmi *il était une fois, tout à coup* et une expression nominale comme *un jour*. Pour les *coordonnants non temporels*, ils sont plus nombreux que les enfants en Suisse alémanique à faire appel à *mais* et, pour certains, à *car* aussi. Parmi les *subordonnants temporels* et *non temporels*, ils emploient fréquemment *parce que, pour* et *quand*, quelques enfants emploient également *pendant que*, les autres subordonnants n'étant utilisés qu'exceptionnellement. En allemand à l'oral, le nombre moyen de types est réduit à 4.8, en dialecte à 5.1. La plupart des enfants choisissent *dann / denn* et *nachher / nochhär*, plus rarement *da / do* et *no* (dialectal). Le choix de trois coordonnants temporels au sein du même texte est peu fréquent, *denn / nachher / do* apparaît

seulement chez 3 enfants en dialecte et chez 4 enfants en allemand; 7 enfants sélectionnent *denn* et *nochhär* en dialecte. En allemand, un seul enfant utilise simultanément *dann* et *da* (vs 7 chez les enfants en Suisse alémanique) et aucun ne le fait en dialecte; les autres enfants préconisent soit un seul type de *coordonnant temporel*, soit des combinaisons diverses de deux types. Les *subordonnants temporels* et *non temporels* sont peu diversifiés; si les enfants en emploient, ils se restreignent souvent à un seul type, généralement à *wenn* ou *wo* ou bien *parce que* / *weil*. Le choix des *autres organisateurs temporels* ressemble à celui des bilingues en Suisse alémanique.

Dans les textes écrits, en français langue scolaire, la diversité des organisateurs pour le français oral ne trouve pas d'écho direct, la moyenne de types s'élevant à 5.3. Les enfants ont généralement recours à un choix plus restreint de *coordonnants temporels* (souvent seulement *après* et *alors*, *puis* étant plus rare), de *coordonnants non temporels* (généralement *mais*) et de *subordonnants* (le plus souvent le temporel *quand*, et pour certains enfants un choix plus large de non temporels). La moyenne de types à l'écrit en français dépasse cependant celle relevée à l'écrit en allemand, langue familiale (3.7). La différence se situe notamment au niveau des *subordonnants*, quasiment absents, et d'un choix plus restreint de *coordonnants temporels* (soit les enfants n'en utilisent pas du tout, soit ils en utilisent un seul ou au maximum deux, *dann* et *nachher*, *da* n'étant que très rarement choisi). En revanche, les *autres organisateurs temporels* sont aussi diversifiés en allemand qu'en français; la plupart des enfants en sélectionnent deux parmi *es war einmal* / *il était une fois*, *am Morgen* / *le matin*, *plötzlich* / *tout à coup*).

En résumé, l'analyse de la diversité moyenne des organisateurs textuels montre que celle-ci est maximale dans les récits en français oral des bilingues en Suisse romande et minimale en allemand écrit chez ces mêmes enfants. Chez les bilingues en Suisse alémanique, on n'observe pas de différence significative entre les langues et les modes. La diversité dans leurs textes français (oral et écrit) est moins élevée que chez leurs homologues en Suisse romande, dont les textes allemands écrits, en revanche, montrent une moins grande diversité d'organismes. En dialecte et en allemand oral, la diversité est à peu près égale pour les deux groupes.

Les écarts les plus importants entre les groupes se situent au niveau des *coordonnants temporels* ainsi que des *subordonnants temporels et non temporels*, qui sont le plus diversifiés en français chez les bilingues en Suisse romande – surtout à l'oral: ils sont en effet nombreux à utiliser en français oral le triplet *puis* / *après* / *alors*. A l'écrit, ils tendent à éviter *puis* – lié à la production orale spontanée – préférant *après* et *alors*. Chez les bilingues en Suisse alémanique, à l'oral en français langue familiale, l'usage simultané de *puis* / *après* / *alors* est plus rare; à l'écrit leur comportement se rapproche de celui de l'autre groupe, mais ils sont plus nombreux à choisir *puis*. En allemand et en dialecte, la combinaison *dann* / *nachher* / *da* est plutôt rare dans les deux groupes. Les groupes divergent cependant dans l'usage simultané de *dann* et *da*, plus fréquent en allemand standard qu'en dialecte chez les bilingues en Suisse alémanique et globalement très rare chez les bilingues en Suisse romande. A l'écrit en allemand, les enfants des deux groupes ne choisissent souvent soit qu'un seul, soit aucun coordonnant temporel, cette tendance se renforçant chez les bilingues en Suisse romande. La diversité des *autres organisateurs temporels* tend dans les deux groupes à être plus élevée à l'écrit qu'à l'oral.

L'inventaire des organisateurs pour l'ensemble des deux corpus révèle que la catégorie des *autres organisateurs temporels* est globalement la plus variée. Pour les autres catégories, la plupart des

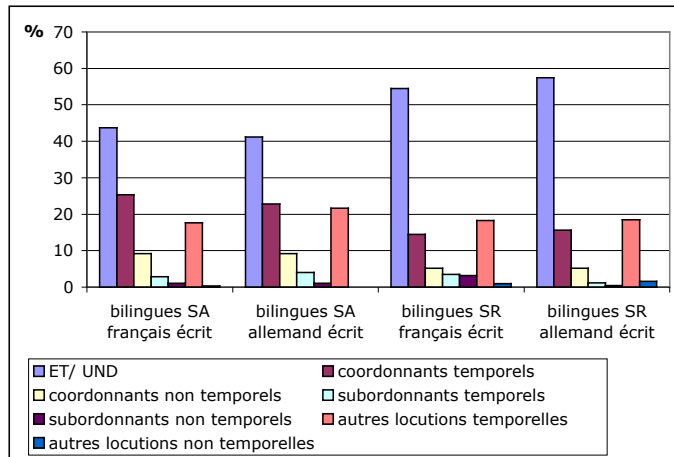
enfants ont recours à un choix d'unités communes; ils se servent notamment le plus couramment des subordonnants *quand, parce que, pour* ainsi que de leurs équivalents allemands. En matière de subordonnants, l'impression de grande variété que peut donner l'inventaire est, il faut le préciser, le fait de deux ou trois ou trois enfants par groupe. La diversité des *subordonnants temporels* est maximale à l'oral en français chez les bilingues en Suisse romande et minimale dans leurs écrits en allemand. Les textes écrits des enfants bilingues en Suisse alémanique sont les plus riches en unités classées dans la catégorie des *autres organisateurs temporels*.

Nous avons également constaté la présence de quelques usages d'organiseurs spécifiques aux bilingues, induits chez le même sujet par l'interaction entre les variétés. Le seul emploi massif est celui du subordonnant temporel *wenn*. *Wenn* est itératif (*toujours quand*), mais beaucoup de bilingues s'en servent avec une acception ponctuelle (*quand, au moment où*), exprimé en allemand standard par la conjonction *als* et, en dialecte, par l'unité multifonctionnelle *wo*. En employant *wenn* à la place de *als* ou *wo*, les enfants ajoutent un trait sémantique à *wenn*, unité qui recouvre donc pour eux, à l'instar du français *quand*, les deux acceptions, ponctuelle et itérative. L'usage du dialectal *wo* pour *als* (= *quand* ponctuel), relevé dans les textes en allemand standard de plusieurs bilingues, est également répandu auprès des monolingues. En français, l'usage de *où* pour *quand*, qui s'appuie sur le dialectal *wo*, est plus rare. L'usage temporel de *also*, inhabituel en allemand (il est en fait calqué sur le français *alors*), est également rare; il n'a d'ailleurs été relevé que chez des bilingues en Suisse romande.

4.5.4 Répartition par catégories

La répartition moyenne par catégories offre un aperçu global de l'organisation des textes, spécifique aux différents modes de production, aux différentes langues et aux différents groupes. On examinera d'abord les écrits (graphique 133), puis on les comparera aux oraux (graphique 36). L'usage de l'« archi-connecteur » *et / und*, de loin dominant, sera examiné de manière plus détaillée (graphiques 34 et 35).

Comme le montre le graphique 133, la répartition des organisateurs dans les écrits en langue scolaire et en langue familiale présente beaucoup de convergences pour les deux groupes. *Et / und* est le plus fortement représenté, suivi des *autres organisateurs temporels* (comme *tout à coup / plötzlich*) et des *coordonnants temporels* (comme *puis, après / dann, nachher*). Les *coordonnants non temporels* (comme *mais / aber*) ainsi que les *subordonnants temporels* (comme *quand / als*) et *non temporels* (comme *parce que / weil*) prennent une place moins importante.



Graphique 33: fréquence moyenne des organisateurs textuels par catégorie dans les textes écrits (100% = tous les organisateurs textuels)

Un examen plus approfondi du graphique révèle certaines différences entre les groupes: elles se situent d'abord au niveau du taux moyen de *et / und* – plus important chez les enfants en Suisse romande (environ 50%) que chez leurs camarades en Suisse alémanique environ 40%) ($F_{1,38} = 6.789$, $p < .0130$). Les *coordonnants temporels* suivent le mouvement contraire: environ 20% chez les bilingues en Suisse alémanique, environ 10% chez les enfants en Suisse romande ($F_{1,38} = 5.834$, $p < .0206$). Le taux des *coordonnants non temporels* (*mais / aber*) a tendance à être plus élevé chez les bilingues en Suisse alémanique (environ 9%) que chez les bilingues en Suisse romande (environ 5%) ($F_{1,38} = 3.829$, $p < .0581$). Le pourcentage des *autres organisateurs temporels* est à peu près égal partout (environ 20%). Pour les *subordonnants temporels*, les deux groupes montrent un comportement en miroir: chez les bilingues en Suisse alémanique, ils sont plus fréquents en allemand (4%) qu'en français (2.8%), alors que dans les textes des bilingues Suisse romande, leur taux s'élève à 3.5% français contre seulement 1.5% en allemand; l'interaction entre les facteurs langue et groupe est significative ($F_{1,38} = 5.926$, $p < .0197$). Le taux des *subordonnants non temporels* tend dans les deux groupes à être plus important en français qu'en allemand ($F_{1,28} = 1.4288$, $p < .0458$), le pourcentage maximal a été relevé dans les récits français des bilingues en Suisse romande (3.2%).

Les extraits suivants, rédigés par une enfant bilingue en Suisse romande montrent la convergence entre écrits en langue scolaire et en langue familiale.

(147) **Es isch e mal** en buebe und en hunde⁷
und die dzwei hend en göne frosch geffage.
 Der Lucas der bube ist is bet gegae
Und am nescten morgen var der frosch nicht mer
 da
 Lucas suchten utorial im gazen haus
aber er habt nichtz gerfonden.
 (Nina, BISR 20, allemand écrit)

Il était une fois un garçon et un chien
et les deux on attrapé une grenouille verte
 Lucas le garçon est allé au lit
et le lendemain matin la grenouille n'était
 plus là
 Lucas a cherché dans toute la maison
mais il n'a rien trouvé.

⁷ Le texte présente de nombreuses traces d'un apprentissage non guidé d'allemand standard. Il comporte à la fois des éléments dialectaux, notamment *es isch emal* pour *es war einmal*, *en bueb* pour *ein junge*, *hend* pour *haben* (ont), *en* pour *einen* (un), *is bett* pour *ins Bett* (au lit), mais également des traits de la langue standard comme *ist* (est, en dialecte *isch*), *am nächsten Morgen* (le lendemain matin, en dialecte *am nöchschte Morge*), *war* (était, en dialecte *isch gsi*) *suchten* (cherchaient, en dialecte *händ gsuecht*), *nichts* (rien, en dialecte *nüt*). Au niveau de l'orthographe, l'enfant maîtrise de nombreux éléments (p. ex. la graphie *sch* de *frosch* que de nombreux enfants orthographient d'ailleurs *froche* ou *vroche*). Simultanément elle s'appuie sur l'orthographe française (par exemple l'absence de majuscules pour les formes nominales, obligatoires en allemand).

(148) **Il était une fois** Tom le petit garçon et Jerry son chien,
un jour ils attrapent une grenouille.
Le soir Tom doit aller dormir
et au milieu de la nuit la grenouille sort de son bocal
le lendemain matin Tom et Jerry voient
 que la grenouille n'est plus là.
Alore ils cherchent dans toute la maison
mais ils n'ont rien trouvé.
 (Nina, BISR 20, français écrit)

Les organisateurs structurant le cadre, la complication et le premier épisode de la *Frog-Story* se ressemblent à beaucoup d'égards: *il était une fois / es isch e mal* ouvre et ancre le récit, *le lendemain matin / und am nächsten morgen* initie la complication; la surgissement de l'obstacle – le premier échec dans la recherche de la grenouille – est marquée par *mais / aber*. Notons que Nina fait partie des 6 enfants en Suisse romande utilisant *aber* en allemand et des 7 qui utilisent *mais* en français, *mais / aber* étant plus commun chez les bilingues en Suisse alémanique, 13 enfants l'utilisant en allemand et 10 en français.

Dans la version française, l'enfant précise davantage que dans sa version allemande la chronologie du récit, notamment en utilisant des expressions temporelles (*un jour, le soir, et au milieu de la nuit*) ainsi que le coordonnant temporel *alors*. En allemand, les enchaînements sont plus souvent asyndétiques ou assurés par *und*.

Le extraits suivants, rédigés par Fabio, également scolarisé en Suisse romande, montrent encore mieux dans quelle mesure les textes en langue familiale se ressemblent et divergent à la fois:

(149) Il entendait goic goic, goic. derrière ce
 morceau de gros bou de bois
 Gloudi et Sébastien regarda derrière le gros
 bou de bois
et il vit gigi et sa femme
et gigi et sa femme montra ses cinq petit fises.
 Sébastien conprit
pourquoi il voulé fuire
alor il le lésait dans la mar.
Et il pri un des cinq fise
et il le prenait dans ses mais
et de la mai gauch il disait salu.
 (Fabio, BISR 5, français écrit)

*Il entendait goic goic, goic. derrière ce
 morceau de gros bout de bois
 Gloudi et Sébastien regarda derrière le gros
 bout de bois
 et il vit Gigi et sa femme
 et Gigi et sa femme montra ses cinq petit fils.
 Sébastien comprit
 pourquoi il voulait fuir
 alors il le laissait dans la mare.
 Et il prit un des cinq fils
 et il le prenait dans ses mains
 et de la main gauche il disait salut.*

(150) Sandro ghörte gua, gua, gua.
 Sandro luegte
and gsehte Janis und sini Fröschli
and nimmte ein Fröschli
und nimste [?] hei.⁸
 (Fabio, BISR 5 allemand écrit)

Sandro entendit croa croa croa
 Sandra regarda
et vit Janis et ses grenouilles
et prit une grenouille
et le prit à la maison

⁸ Remarquons que l'enfant recourt exclusivement au *praeteritum* allemand: à partir des racines verbales du dialecte (*ghört* (entend), *luegt* (regarde), *gseht* (voit)), il généralise la formation régulière par le suffixe *-te* (ex. *Sandro hörte* devient *Sandro ghörte*).

Ces deux extraits se caractérisent par un usage abondant de *et*, typique pour un grand nombre de textes produits par les enfants des deux groupes, mais plus fréquent chez les bilingues en Suisse romande. Dans le texte français, l'enfant fait simultanément appel à des organisateurs plus variés, reliant les propositions en *paquets* plus complexes (ex. *Sébastien comprit pourquoi il voulait fuir alors il le laissait dans la mare*). Dans le texte allemand, qui se présente comme une version abrégée du texte français, l'enfant utilise la construction *und* + *anaphore zéro*, créant un lien fort entre les actions auxquelles se réfèrent les propositions. L'usage répétitif de cette construction montre toutefois qu'il s'agit d'une trace d'une planification très locale.

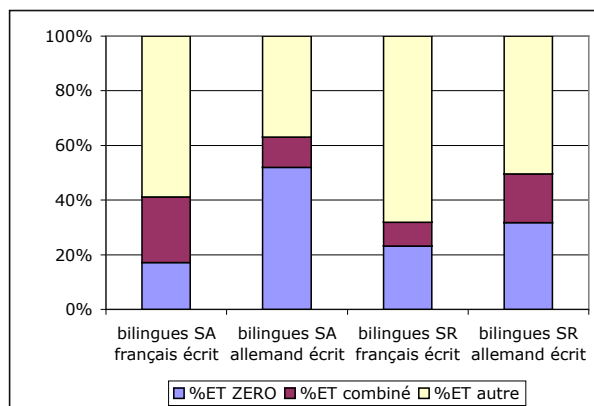
Regardons de plus près le fonctionnement de *et / und* dans le corpus des textes écrits. Trois types de *et / und* ont été distingués⁹ : *et / und* + *anaphore zéro* (ex. 151), *et / und combiné* qui apparaissent en combinaison avec un autre organisateur textuel (ex. 152), ainsi que *et / und autre*, c'est-à-dire tous les *et / und* apparaissant seuls sans être accompagnés d'une forme zéro (ex. 153)

(151) Alors elle sort du pot **et** Ø part. (Laure BISA1, français écrit)

(152) Une tête de cerf sort **et** le garçon va sur la tête (Laure BISA1, français écrit)

(153) Le singe cherche # sous le panier du chat # **et** après ils sortent (Laure BISA1, français oral)

Le graphique 34 montre que l'usage de *et / und* diverge entre les langues. Le taux de *et autre* en français dépasse nettement celui en allemand.



Graphique 34: fréquence moyenne des différents types de *et / und* dans les textes écrits (100% = nombre moyen de *et / und*)

Pour *et / und* + *anaphore zéro*, c'est l'inverse: leur part est dans l'ensemble plus importante en allemand qu'en français ($F_{1,37} = 10.919, p < .0021$), mais le décalage entre le taux des *et / und* + *anaphore zéro* entre l'allemand et le français est uniquement significatif chez les bilingues en Suisse alémanique ($t_{19} = 34.853, p < .0024$). Le pourcentage de *et combiné* en langue familiale dépasse dans les deux groupes celui en langue scolaire, l'interaction entre le facteur langue et groupe étant (faiblement) significative ($F_{1,37} = 3.659, p < .0635$).

⁹ Je me base ici sur une idée de Schneuwly (1988, 108 et 1997, 252) qui propose également une triple catégorisation de *et*. Son analyse repose davantage sur des critères sémantiques que la mienne: a) *et* entre propositions qui se réfèrent à des actions ou événements nécessairement liées, dont la trace syntaxique est l'ellipse (ou *anaphore zéro*); b) *et* liant des propositions qui se réfèrent à des actions ou événements concomitants (*et* peut être remplacé par *pendant que*) ou liés par un rapport de *cause-conséquence* (*et* peut être remplacé par *ainsi*, *par conséquent*); et c) *et* ne marquant aucun lien précis, cette classe incluant les *et* qui apparaissent en combinaison avec un autre organisateur.

En langue familiale, les bilingues tendent à utiliser *et / und* plus souvent dans des formules telles que « *et tout d'un coup, et puis* », comme dans les extraits suivants, tirés du texte français de Magali vivant en Suisse alémanique:

(154) Il se leve
epi ila uver la Fenetr
 ila aple
 Tpsi utüe!
 person a repodu.
 ila ete deor
epi ila aple
 Tpsi utüe.
 il jave äh nie dabeï.
 Bethoven ila balase le nie dabeï,
epi ile dobe patter.
 (Magali, BISA 19, français écrit)

Il s'est levé¹⁰
***et puis** il a ouvert la fenêtre*
il a appelé
Tpsi où tu es!
personne a répondu.
il a été dehors
***et puis** il a appelé*
Tpsi où tu es.
il y avait un nid d'abeilles.
Beethoven il a balancé le nid d'abeilles
***et puis** il est tombé par terre.*

Dans le texte français écrit par Magali, à tous les égards très proche de l'oralité conceptionnelle, *epi* (et puis) est utilisé comme une unité ponctuant les épisodes, créant des liens étroits entre les actions du protagoniste et mettant en valeur certains événements du premier plan narratif. En allemand, l'enfant se sert de *da* et de *plötzlich*, plus conformes à la scripturalité conceptionnelle, dans une fonction semblable:

(155) Peter ist auf gewachen.
Da war der Frosch verschwunden.
 Peter suchte der Frosch.
 Er ist dausen gegangen.
 Bethoven Spielt mit einen Bienennest.
Plötzlich ist es hinunter gefallen.
Da Rennt Bethoven
 so Schnell er konte.
 Peter ist auf einem Baum.
Plötzlich kommt eine Eule - hervor.
 Peter fällt vom Baum hinunter.
 (Magali, BISA 19, allemand écrit)

Peter s'est réveillé
***Là** la grenouille avait disparu.*
Peter chercha la grenouille.
Il est allé dehors.
Beethoven joue avec un nid d'abeilles.
***Tout à coup** il est tombé.*
Là Beethoven court
aussi vite qu'il pouvait.
Peter est sur un arbre.
***Tout à coup** un hibou - sort.*
Peter tombe de l'arbre.

L'usage de *epi* observé chez cette enfant peut être interprété comme une sorte de *précurseur*, utilisé en français dans la fonction d'un marqueur de la structure narrative, à défaut de marqueurs plus complexes, déjà disponibles en langue scolaire. Cette observation n'est pas sans rappeler un principe développemental évoqué par Berman&Slobin (1994, en se basant sur Werner&Kaplan 1963). Ce principe postule que l'émergence de nouvelles formes assurant de nouvelles fonctions discursives est précédé par un stade où l'enfant exécute les nouvelles fonctions d'abord au moyen de formes déjà disponibles. Par la suite, il sera incité à l'acquisition de nouvelles formes, plus adaptées à remplir les nouvelles fonctions (cf. op. cit., 603). Nous reviendrons plus loin sur ce principe, très intéressant dans le cadre de l'acquisition non guidée du langage écrit en langue familiale.

Dans le texte oral en français de Magali, *et combiné* apparaît également souvent, dans la mesure où l'enfant a souvent recours à *et puis*, unités qu'elle utilise à côté d'autres organisateurs temporels (*après* et *quand*); il en va de même pour le dialecte et l'allemand standard. Il est d'ailleurs intéressant de

¹⁰ La transcription *il s'est levé* pour *il se leve* s'est faite par analogie avec les formes verbales qui suivent.

remarquer que l'oral en allemand présente plus d'analogies avec son équivalent en français – du fait notamment de l'emploi de *wo*, utilisé parallèlement à *quand*, pour introduire la complication et de l'absence de *und* + *zéro* – qu'avec le récit dialectal

(156) **et puis** ### Fritz il est prêt pour aller à l'école. ###
après il sort # il est à l'école avec Haddock son singe ###
et puis il ## **quand** il est rentré de l'école #
 Cindy elle était plus là. ##
 ils l'ont cherché tout partout ### dans le salon # sous les fauteuils ##
après ils ont été dehors #
 ils l'ont appelé:
 + "Cindy où tu es?" ##
et puis Fritz il a regardé dans un buisson
 (Magali BISA 19, français oral)

(157) **und** d Chrischtian # goot er use
und denn goot li& d Sina liislig uuse. [2 SEC] aso weg.
 ##
und denne ## kunnt d Chrischtian wider zruck
und Ø suecht si überall. [%2 SEC] [rire]
aber er findet si nit. #
 er goot use #
und Ø rueft:
 + "Sina wo bisch du?" ##
und dr # und d Taki isch uff em ## uff em Baum
 (Magali BISA 19, dialecte oral)

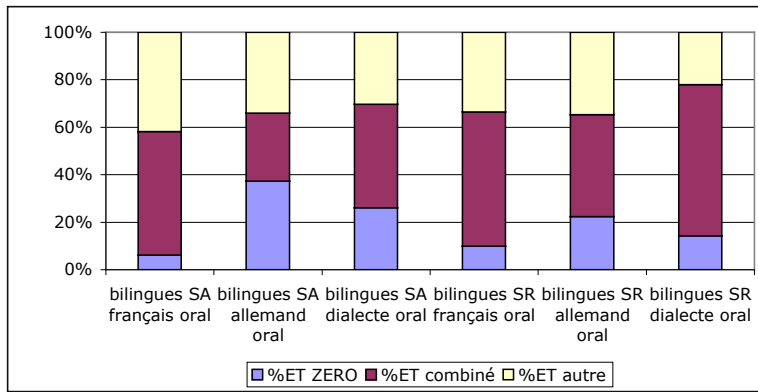
et Christian il sort
et puis Sina sort doucement donc elle part
et puis Christian revient
et Ø la cherche partout
mais il ne la trouve pas
il sort
et Ø appelle
Sina où es-tu
et Taki est sur l'arbre

(158) **und dann** ### ist Sina leise # aus seinem Korb
 gegangen. [2 SEC]
wo Christian zurückgekommen # gekommen ist ##
 ist sie # war sie noch verschwunden. ##
dann suchte Christian und Taki überall. ## auch
 draussen.
und # Christian d& ruf: #
 + "Sina wo bist du? ###
 komm aus deinem Versteck. ### hervor." #
und dann # hat ist Taki auf den # Baum hinaufgegangen
 (Magali BISA 19, allemand oral)

et puis Sina est partie doucement de sa corbeille

quand Christian est revenu
elle avait toujours disparu
puis Christian et Taki ont cherché partout aussi
dehors
et Christian appelle
Sina où tu es?
sors de ta cachette
et puis Taki est allé dans l'arbre

Pour l'ensemble du corpus, comme le montre le graphique 35 ci-dessous, les textes oraux présentent un usage dominant de *et / und combiné*, à l'exception des textes en allemand standard chez les bilingues en Suisse alémanique où le taux de *und* + *anaphore zéro* est plus important, même s'il ne l'est pas autant qu'à l'écrit. Globalement, le taux des *et / und* + *anaphore zéro* est réduit par rapport aux écrits, de même que celui des *et / und autre*. L'usage de *et / und* + *anaphore zéro* qui est sujet à d'importantes variations translinguistiques, sera examiné de manière plus approfondie au chapitre II.4.5.5 ci-dessous. Le pourcentage de *und combiné* est maximal en dialecte chez les bilingues en Suisse romande. Cet usage abondant se rapporte évidemment à celui de *et puis / und dann / und denn* que nous avons déjà commenté plus haut.

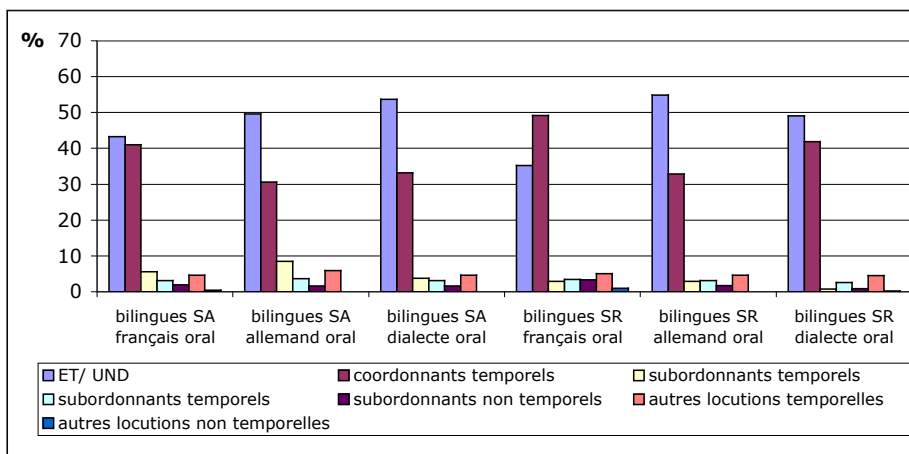


Graphique 35: fréquence moyenne des différents usages de *et* / *und* dans les textes oraux (100% = nombre moyen de *et* / *und*)

Lorsqu'on compare la répartition des catégories d'organiseurs textuels dans les écrits (graphique 33) avec celle des oraux (graphique 36) on constate quelques différences entre les deux groupes.

Chez les bilingues en Suisse alémanique, le taux de *et* / *und* ne diverge pas significativement selon le mode de production. En revanche, les répartitions au sein des oraux se distinguent en fonction de la langue: les enfants en utilisent une part significativement moins importante en français oral (43.2%) qu'en dialecte (53,7%, $t_{18} = 3.601$, $p < .0020$) et qu'en allemand (49.6%, $t_{17} = 2.724$, $p < .035$).

Chez les bilingues en Suisse romande, le taux de *et* en français écrit (54.5%) dépasse nettement celui du français oral et le taux de *und* à l'écrit en allemand (57.1%) excède également, quoi que moins fortement, celui de l'oral en dialecte et en allemand. La comparaison entre oraux et écrits montre un effet des facteurs *langue* ($F_{1,14} = 6.688$, $p < .022$), et *mode de production* ($F_{1,14} = 4.765$, $p < .047$), ainsi qu'une interaction entre langue et mode ($F_{1,14} = 4.765$, $p < .014$). A l'oral, comme chez leurs camarades, le taux moyen de *et* en français (35.5%) est nettement plus bas qu'en dialecte (49.1%) et qu'en allemand (54.8%).



Graphique 36: fréquence moyenne des organisateurs textuels par catégorie dans les textes oraux chez les bilingues

La part des *coordonnants temporels* est partout plus élevée dans les oraux que dans les écrits ($F_{1,18} = 29.532$, $p < .000$ pour les enfants en Suisse alémanique, $F_{1,19} = 78.807$, $p < .000$ pour les enfants en Suisse romande). Dans les textes oraux, la relation entre le taux de *et* / *und* et celui des

coordonnants temporels est sujette à une variation remarquable: chez les enfants en Suisse romande, en français oral, le pourcentage de *coordonnants temporels* excède nettement celui de *et*, ce qui n'est le cas ni en allemand à l'oral ni en dialecte où l'excédent de *und* est toutefois peu important. Chez les bilingues en Suisse alémanique, le pourcentage de *et* en français oral égale presque celui des coordonnants; en dialecte et en allemand, le décalage entre les mêmes données est aussi important que dans les oraux allemands produits par l'autre groupe.

L'extrait suivant, tiré des textes de Nina, grandissant en Suisse romande, peuvent illustrer la spécificité de l'usage des coordonnants temporels en français à l'oral:

(159) alors # **il était une fois** un petit garçon avec son singe. #
 il # avait reçu un tout petit chat. ##
ensuite un jour il va à l'école avec son singe #
et quand il revient de l'école #
 il voit
 que son chat n'est plus dans son panier. ##
alors après ## il # il # regarde dans TOUTE la maison #
 [...]
et puis ils voient # ils voient un c& i&
 ils cherchent dans les buissons dans les arbres ##
et puis après tout à coup il y a un cygne ##
 et # ils s'agrippent au cygne #
 (Nina BISR 20)

Dans la version française, les organisateurs temporels se combinent souvent entre eux (*et puis après, alors après, et puis après tout à coup*). Il s'agit là d'un *pattern* récurrent qui s'observe plus souvent en français qu'en allemand et qu'en dialecte, et qui est plus fort chez les bilingues en Suisse romande. En dialecte, la combinaison de plusieurs organisateurs temporels existe aussi (*und dann nachher, und nachher wo*), mais elle est plus rarement utilisée, ce que montre les exemples suivants:

(160) also **es isch emal** en Bueb gsii # en chliinen
 Aff # und e Chatz #
und de Bueb hät müese i d Schuel #
 er het zu de Chatz gsäit # (hm) #
 du # du blib nur da # i dim Chörbli #
und nachane won er zrugg cho isch vo de Schuel #
 isch Büsi nüme da gsii #
no hät er im ganze Hus gsuecht #
und nochäne hät s nöd gfunde
no isch er halt voruse
 (Nina BISR 20)

alors **il était une fois** un garçon un petit singe
 et un chat
et le garçon devait aller à l'école
 il a dit au chat
 toi tu restes ici dans ta corbeille
et après quand il est rentré de l'école
 le minet n'était plus là.
après il a regardé dans toute la maison
et après il ne l'a pas trouvé
après il est sorti

(161) **es war** einma& # **einmal** ein Junge # und eine
 Katze und ein Aff. ##
und # der Junge musste in die Schule gehen ##
und # der Aff kommt mit ihm in die Schule #
und die Katze blieb bleibt zu Hause. ##
wenn der Junge # zu Hause g& kommt ###
 ist die Katze nicht mehr # da ###
und ## nachher suchen sie im ganzen Haus # #
und ## er find sie nicht. #
und dann geht er [%EN HESITANT] raus #
und find sie auch nicht. #
 (Nina BISR 20)

il était une fois un garçon et un chat et un singe
et le garçon devait aller à l'école
et le singe va à l'école avec lui
et le chat reste à la maison
quand le garçon rentre à la maison
 le chat n'est plus là
et après ils cherchent dans toute la maison
 et il ne la trouvent pas
et puis il va
 et ne la trouve pas non plus

Si nous comparons cet usage des organisateurs avec celui qui a été observé dans les écrits du même enfant (analysés plus haut, cf. exemples 147 et 148), il ressort clairement que les écrits se ressemblent plus entre eux que les oraux. En écrivant, l'enfant a plus amplement recours à *et* seul ainsi qu'aux *coordonnants non temporels*. Les organisateurs sont moins souvent combinés entre eux. A l'oral, les organisateurs temporels, combinés en plus par *et / und*, comme dans l'exemple présenté ci-dessus, sont largement dominants, comme d'ailleurs chez la plupart des enfants. L'extrait illustre également bien la différence entre allemand et dialecte, l'enfant utilisant plus souvent *und* seul dans la langue standard, ce qu'elle ne fait pas en dialecte. Comme nous l'avons déjà relevé, chez les bilingues en Suisse romande, en dialecte, l'usage de *und combiné* est le plus élevé.

Du fait de la dominance des coordonnants temporels, le poids des *autres organisateurs temporels* se réduit dans les oraux face aux écrits, aussi bien chez les bilingues en Suisse romande ($F_{1,19} = 16.032, p < .001$) que chez les bilingues en Suisse alémanique ($F_{1,18} = 52.523, p < .000$).

Aucune différence significative entre oraux et écrits n'est à relever au niveau des *coordonnants non temporels*; comme dans les écrits, les enfants en Suisse alémanique y ont plus intensivement recours que leurs camarades en Suisse romande ($F_{1,30} = 5.818, p < .0222$), les deux groupes en employant proportionnellement plus en allemand standard qu'en dialecte et qu'en français ($F_{2,29} = 6.9604, p < .0034$).

Chez les bilingues en Suisse alémanique, le taux de *subordonnants temporels* est le plus élevé à l'écrit en allemand langue scolaire; il dépasse celui des textes oraux (français, allemand, dialecte) ainsi que celui du français, langue familiale, à l'écrit; l'interaction entre les facteurs *langue* et *mode* tend à être significative ($F_{1,18} = 3.684, p < .071$). Chez ces mêmes enfants, aucune différence significative n'est à noter pour les *subordonnants non temporels*. Chez les bilingues en Suisse romande, les décalages sont plus marqués. On relève dans leurs textes français, à l'écrit comme à l'oral, une part plus importante de *subordonnants temporels* ($F_{1,19} = 25.546, p < .000$) et *non temporels* ($F_{1,19} = 8.192, p < .010$) qu'en allemand et en dialecte. Nous reviendrons sur les subordonnants au chapitre II.4.5.5.

Pour conclure l'examen de la répartition des catégories d'organismes textuels, il me semble important de souligner que les profils moyens décrits ci-dessus ne représentent que des tendances qui nous renseignent globalement sur les comportements des groupes, l'usage des organisateurs textuels par les individus étant sujet à de très importantes variations. Aussi, les textes de certains enfants – que ce soit à l'oral où à l'écrit – semblent-ils beaucoup être plus proches du langage écrit de la distance que d'autres. On se souviendra des séquences de textes de Magali (BISA 19) où nous avons relevé l'usage de *epi* comme organisateur structurant l'écrit en langue familiale et dominant également à l'oral. L'usage des organisateurs dans les récits produits à l'oral en français langue familiale par Laure (BISA 1) paraît beaucoup plus complexe: les propositions sont globalement organisées par blocs épisodiques, ponctués par les coordonnants temporels *alors* et *après*. En outre, au niveau local, l'enfant crée des « paquets » de deux à quatre propositions: *et* sert à relier étroitement des actions et nous trouvons également dans cet extrait des constructions subordonnées dont l'une est introduite par un subordonnant non temporel exprimant une relation de concession (*sans que*):

(162) **alors** il ferme la porte
et il sort. ##
 le chat attend ##
 qu'il soit parti

et lui part ## (eum) sort aussi
sans que le r& petit g& garçon le remarque. ##
après en rentrant
 le petit garçon veut dire bonjour # au chat
et il n& et il y a plus de petit chat dans le panier. ##
alors ### il cherche dans tous les coins.
 (Laure BISA1 français oral)

(163) **Le matin** le garçon se réveille
et Ø va voir la grenouille
et la grenouille n'est pas dans le pot.
Après le chien est allé sentir dans le pot
et de [= ne] peu plus ressortir.
 Le garçon va vers la fenêtre
et Ø regarde dehors.
 Le chien tombe
Et Ø casse le pot.
 (Laure, BISA1, français écrit, orthographe originale)

Dans son texte écrit en français, qui témoigne d'ailleurs d'une capacité orthographique très avancée, Laure se sert d'une gamme moins diversifiée d'organismes, mais elle fait usage de *et* + *anaphore zéro* pour relier étroitement des paquets de deux propositions – usage que nous n'observons d'ailleurs pas en français à l'oral. En allemand à l'écrit, comme en français, des couples de propositions apparaissent liées par *et* + *anaphore zéro*. Les constructions sont un peu moins monotones en allemand qu'en français, puisque Laure y utilise des organismes autres que *und*, notamment *aber* (*mais*) dont nous avons constaté qu'il était plutôt caractéristique des bilingues en Suisse alémanique. Elle emploie également le déictique temporel *jetzt* (maintenant) – courant en allemand (cf. Bamberg 1994) – pour ponctuer la structure épisodique; *jetzt* contribue également à actualiser des événements par adoption partielle du point de vue du personnage principal. Cette actualisation est renforcée par l'usage de l'exclamation « Oh Schreck » (« Horreur ») qui traduit les émotions du garçon. Enfin, le nombre de liens asyndétiques est plus élevé allemand qu'en français à l'écrit.

(164) **Am nächsten Morgen** wachte der Bub auf.
Jetzt geht er zum Frosch.
 O schrek! der Frosch war num da.
 Er lekt sich an.
 Der Hund tut den Kopf in den Topf.
Jetzt kann er den Kopf nicht heraus nehmen.
 Der Bub mach das Fenster auf
und Ø schaut heraus.
 Der Hund schaut auch
aber Ø stolpert hinaus.
 (Laure, BISA1, français écrit)

Le lendemain matin le garçon se réveille
Maintenant il va vers la grenouille
 Horreur! la grenouille n'était plus là.
 Il s'habille.
 Le chien met la tête dans le pot.
Maintenant il ne peut plus enlever la tête.
 Le garçon ouvre la fenêtre
Et Ø regarde dehors.
 Le chien regard aussi
Mais Ø dégringole

A l'oral en dialecte, presque toutes les propositions sont liées par des organismes: soit souvent *und* *denn*, mais également *jetzt*, comme à l'écrit. L'enfant utilise fréquemment aussi *et* + *anaphore zéro*. Comme à l'oral en français, on observe des constructions subordonnées (*bis*, *dass*), l'ensemble apparaissant toutefois plus lié à au langage oral de la *proximité* que l'oral en français.

(165) **denn** goot er uuse
und Ø macht d Türe zue #
und d Chatz die will au uuse
denn wartet sie e Momänt #
bis der Bueb furt isch #
und denn goot si au uuse #
und Ø goot furt #
denn isch wider Zit zum Heicho
und jetzt chunnt de Bueb mit em Aff wider hei
 ##
und denn rüeft er
 HALLO CHATZ I BI WIDER DOO #
und denn gseet er
 dass d Chatz nümm im Chorb isch
 Laure, BISA1, dialecte oral

puis il sort
et Ø ferme la porte
et le chat il veut aussi [aller] dehors
puis elle attend un moment
jusqu'à ce que le garçon soit parti
et puis elle sort aussi
et Ø part.
puis c'est de nouveau le moment de rentrer
et maintenant le garçon rentre avec le
singe
et puis il appelle
salut chat je suis de nouveau là
et puis il voit
que le chat n'est plus dans la corbeille.

Laure a malheureusement refusé de raconter la *Cat-Story* en allemand standard, en affirmant qu'elle ne savait pas le parler, ce qui semble peu vraisemblable au vu de sa production écrite. Ce refus témoigne plutôt d'une représentation, assez commune en Suisse allemande, à savoir que l'allemand standard appartient au domaine de l'écrit.

Les textes produits par Magali et Laure, toutes deux scolarisées en Suisse alémanique, nous montrent à quel point l'organisation des textes peut varier d'enfant en enfant. Elle montre aussi que les récits d'un même enfant peuvent porter la trace de pratiques de littératie très différentes. L'analyse qualitative présentée au chapitre II.5 élargira et approfondira l'aspect de la variation intra- et inter-individuelle.

En résumé, la comparaison des organisateurs textuels par catégories dans les textes écrits montre que chez tous les enfants *et / und* est de loin l'organisateur le plus important. Il l'emporte de loin sur les *coordonnants temporels* (*puis, après*) et les *autres organisateurs temporels* (tels que le *lendemain matin / am nächsten Morgen* ou *tout à coup / plötzlich*), qui occupent ensemble une place à peu près équivalente. Ils sont plus nombreux que les *subordonnants*. La part des autres organisateurs non temporels est négligeable.

En comparant la répartition des organisateurs entre les deux groupes nous avons constaté que les enfants en Suisse romande dans les deux langues utilisent une part plus importante de *et* que leurs camarades scolarisés en Suisse alémanique, qui, eux, emploient dans les deux langues plus de *coordonnants temporels* et plus de *coordonnants non temporels*, notamment *aber / mais*. Les textes écrits en français des bilingues en Suisse romande comptent le taux de *subordonnants* le plus élevé, celui dans les textes allemands, langue familiale, étant le plus faible des deux groupes.

Les ressemblances que nous avons constatées pour la répartition des catégories au sein du même groupe, divergentes *entre* les groupes, indiquent qu'il y a une interdépendance des deux langues chez les enfants. Ainsi, même si *et / und* est partout l'organisateur le plus fréquemment utilisé, les profils des deux groupes révèlent que les textes rédigés en langue familiale, non scolaire, portent les traces d'une mise en texte dépassant le simple enchaînement linéaire.

A l'oral, *et / und* est également l'organisateur dominant, sauf en français oral chez les bilingues en Suisse romande où il est dépassé par le taux des *coordonnants temporels*, parce que les enfants

utilisent ici le plus fréquemment des combinaisons du type « *et puis après tout d'un coup* » ou bien « *puis alors* ».

La comparaison du pourcentage de *et* entre écrits et oraux a fait ressortir que les enfants en Suisse romande utilisent plus de *et* à l'oral qu'à l'écrit, alors que chez les bilingues en Suisse alémanique les différences entre l'oral et l'écrit ne sont pas significatives. Une analyse plus fine montre que l'utilisation de *et / und* n'est pourtant pas la même dans les deux modes de production. À l'oral, les enfants combinent plus souvent *et / und* avec un autre organisateur (*et tout à coup / und plötzlich, et puis / und dann*) et ils emploient moins *et / und* seul ou *et + anaphore zéro* (*et Ø tombe à l'eau*) qu'à l'écrit. Dans les deux groupes, les écrits en langue familiale se rapprochent des oraux dans la mesure où les *et / und* combinés (*et tout à coup, et puis*) sont plus fréquents qu'à l'écrit en langue scolaire.

La part des *coordonnants temporels* (*puis, après*) est partout nettement plus élevée à l'oral qu'à l'écrit. Dans les deux groupes elle est maximale en français à l'oral; comme nous l'avons déjà dit, chez les bilingues en Suisse romande, le taux des *coordonnants temporels* dépasse même celle de *et*. Les *autres organisateurs temporels* occupent une place moins que dans les écrits, mais leur taux moyen est le même pour tous les oraux des deux groupes.

Les résultats pour les *coordonnants non temporels* (notamment *mais*) répliquent les mêmes tendances que les écrits: ils sont plus abondamment utilisés chez les enfants en Suisse alémanique que chez leurs camarades en Suisse romande. Les enfants dans les deux groupes en utilisent une part plus importante en allemand standard qu'en dialecte et qu'en français; il pourrait s'agir là d'une spécificité de l'allemand.

Le taux de *subordonnants temporels*, chez les enfants en Suisse alémanique, est plus important à l'écrit en allemand que dans les autres versions. Quant aux *subordonnants non temporels*, leur taux est chez eux très bas dans les oraux; à l'écrit, il est cependant plus élevé en français qu'en allemand. Chez les bilingues en Suisse romande, le taux des *subordonnants temporels* et *non temporels* est généralement plus élevé en français que dans les autres variétés, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Un regard plus qualitatif sur les données démontre que certains enfants font preuve d'un usage similaire des organisateurs, bien qu'ils n'utilisent pas forcément les mêmes formes: nous avons par exemple constaté qu'une enfant non scolarisée en français se sert de *et pis* pour structurer les épisodes de son récit écrit, alors qu'en allemand écrit une gamme plus élaborée d'organismes remplit cette tâche. Plus globalement, l'examen qualitatif fait apparaître des différences importantes entre les enfants, tout particulièrement en langue familiale. Ces différences sont en fait attribuables à des pratiques de littératie en langue familiale fort diverses.

4.5.5 Spécificités translinguistiques: comparaisons avec les monolingues

En conclusion à cette section, nous examinerons quelques organisateurs intéressants du point de vue de la variation translinguistiques – l'usage de *da / là*, de *et + anaphore zéro* et des *subordonnants* – et nous comparerons l'emploi qu'en font bilingues avec celui des monolingues.

4.5.5.1 *Da / là*: spatial et temporel

Dans l'introduction, j'ai évoqué la question épineuse de l'analyse de l'organisateur textuel *da*. Unité polysémique, *da* peut à la fois avoir une acception temporelle, spatiale et causale (son usage en tant que conjonction subordonnée a été exclu de la présente analyse). Certains spécialistes de la recherche en acquisition du discours (notamment Bamberg 1994, 212-213), l'ont, dans leurs analyses de *Frog-Stories* orales, plutôt traité comme un organisateur spatial: en effet, dans une situation de narration d'après des images, il est tentant d'interpréter le passage d'une case à l'autre comme une succession de scènes *spatialement* différenciées – une phrase comme « *da* ist er rausgegangen », typique du style narratif des jeunes enfants, pouvant alors signifier « *dans cette scène* il est sorti ». Dans les récits des enfants plus âgés (p.ex. 166), *da* est plutôt relevé dans des contextes de création de liens spatiaux intra-textuels, notamment lorsque *da* est situé à l'intérieur de la proposition:

(166) und kuckt in einem Baumloch nach
ob er sich **da** versteckt haben könnte
aber stattdessen kommt **da** ein Uhu heraus

*et regarde dans le trou d'un arbre
s'il s'est caché là
Mais au lieu de cela un hibou sort de là*

D'autres chercheurs (notamment Quasthoff 1980, 214), dans le contexte de la recherche sur le récit oral spontané, ont suggéré que *da* fait partie des marqueurs de connexion (*Verknüpfungssignale*) routiniers, tels que *dann*, *und dann* et *und*. Dans le récit, *da* joue rarement selon Quasthoff un rôle spatial, puisqu'il s'insère souvent dans la chronologie liant les « propositions narratives »:

« Es stellt sich heraus, dass diese Elemente tatsächlich häufig in Erzählungen zur Einleitung von Sätzen auftreten, zusammen mit *und*, *und denn*, *denn*, *da*. Eine genauere Analyse ihrer Verwendungsweisen ergibt, dass diese Konnektive erwartungsgemäss meistens zu Beginn von narrativen Sätzen (Labov & Waletzky 1973) erschienen, deren Inhalt zum Inhalt des Vorgängersatzes ja definitionsgemäss in der Beziehung der zeitlichen Aufeinanderfolge steht. Auch *und da* bzw. *da* ist entsprechend fast nie lokal bezogen. » (op. cit., 114).

Les éléments tels que *und* et *dann*, qui jouent couramment le rôle d'organiseurs passe-partout, ont généralement perdu leur sens propre et tirent plutôt leur signification du co-texte. Ils peuvent être récurrents, comme dans l'exemple 167 où ils marquent simplement le *liage*. Mais dans d'autres contextes, ils peuvent aussi avoir une valeur temporelle (de simultanéité ou de conséquence) qui fait ressortir les actions et les événements du premier plan du récit, comme dans l'exemple 171.

(167) **do** goot d Katz ewäg #
und lauf& #lauft furt #
wenn dr Max aber heikunnt #
do het er e so ne Angscht #
won er gseet
dass er nie& # niene in s Hus inne isch #
do foot er aa # dusse z sueche #
do kunnt er an s Uferrand ##
do schreit er überall hi #...
(Catherine, BISA 6, dialecte oral)

*là le chat part
et s'en va
mais quand Max rentre
là il a tellement peur
quand il voit
qu'il n'est nulle part dans la maison
là il commence à chercher dehors
là la arrive près du bord
là il crie partout...*

Conséquence de la décision de ne pas inclure dans l'analyse les expressions spatiales, des usages comme celui de l'exemple 170, au même titre que *dort / là-bas, à côté de cette maison / neben diesem Häuschen* ont été exclus de l'analyse. En français, la plupart de ces occurrences sont de nature spatiale (ex. 168), mais on observe également un petit nombre de *là* qui ne peuvent être interprétés comme des références à une entité spatiale – ce que montre l'exemple 169:

(168) le garçon il a regardé (khm)
il avait un # un # (em) ## une maison #
et # le garçon il a regardé dedans. #
là il avait # beaucoup de chats. #
(Aline, BISA8)

(169) le garçon il se tient au cygne ##
alors là # il # (ähm) # il s'envole le cygne #
(Lisa, BISR 24)

L'exemple suivant en allemand est clairement spatial:

<p>(170) dann ist vor ihnen # ein Häuschen # mit einem Fensterchen. # sie schauen herein # und da ist eine <Fal& milie> [= Familie] Katzen. (Solange, BISA 12)</p>	<p><i>Puis devant eux il y a une petite maison avec une petite fenêtre ils regardent dedans et là il y a une famille de chats</i></p>
---	---

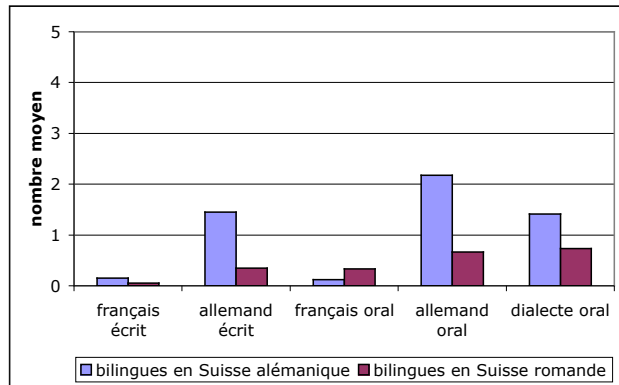
Comme le montre le passage suivant, l'attribution à la catégorie « spatial » et « temporel » n'est pourtant pas toujours évidente:

<p>(171) er ging zu einem Baum und guckte in einem Loch da Kam eine Eule heraus die in vom Baum schupfte. da ging er zu einem grossen Stein und schreite wieder niemand da kam ein Steinbock und nemte ihn auf den Hals. (Rosy, BISA 10)</p>	<p><i>Il alla vers un arbre Et regarda dans le trou Là un hibou sortit du trou Qui le fit tomber de l'arbre Là il alla près d'une grande pierre Et cria de nouveau Personne Là un bouquetin arriva Et le prit sur son cou.</i></p>
---	--

La deuxième et la troisième occurrence de *da* dans l'exemple 171 ne peuvent se référer anaphoriquement à une indication de lieu. Tel n'est pas le cas de la première occurrence, puisque *da* peut se référer ici à *loch / trou*: il a donc été catégorisé comme *da* spatial. Simultanément, il est possible, en se référant aux images, d'attribuer à cette première occurrence un sens proche des autres, à savoir « à cet instant là ». La distinction entre un usage spatial et un usage temporel est alors d'autant plus délicate qu'on peut imaginer un pointage déictique mental, même en l'absence des images ou bien, comme le suggère Bamberg (1994), l'établissement d'un cadrage scénique mental, plutôt régi par des principes d'ordre spatial. Comme je l'ai déjà dit, les occurrences de *da / là* classées comme spatiales n'ont pas été incluses dans les calculs issus de l'analyse principale. Mais j'ai procédé dans un second temps à un relevé de tous les *da / là* placés en début de proposition.

Le graphique 37 présente les résultats de ce relevé. Il montre que l'usage de *da / là* (temporel et spatial) est sujet à une importante variation translinguistique qui ne s'exprime pas de la même manière

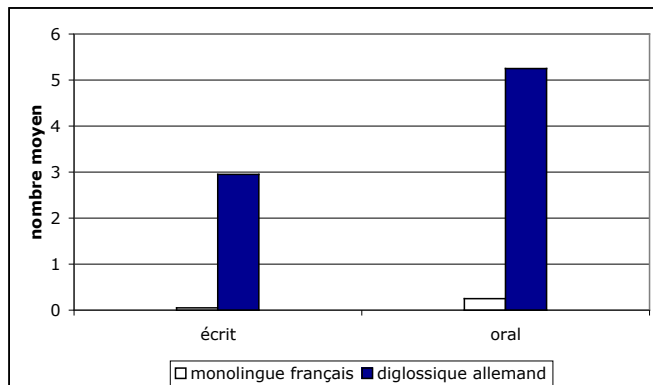
dans les deux groupes. Dans les textes des bilingues en Suisse alémanique, on compte par texte en moyenne entre une ou deux occurrences de *da* tant en allemand, à l'oral et à l'écrit qu'en dialecte, l'effet du facteur *langue* étant significatif ($F_{1,18} = 8.32, p < .010$). Ces unités sont globalement plus rares chez leurs camarades en Suisse romande. Les différences d'usage de *da* / *là* entre les langues et modes ne sont pas significatives chez eux.



Graphique 37: nombre moyen de *da* / *là* en position initiale de proposition (temporel et spatial) chez les bilingues

La comparaison entre les groupes montre pour les écrits un effet significatif de groupe ($F_{1,38} = 6.874, p < .0125$) et de langue ($F_{1,38} = 12.408, p < .0011$) ainsi qu'une interaction de groupe et de langue ($F_{1,38} = 4.8469, p < .0338$). Pour les oraux, les différences entre les groupes, surtout en dialecte, sont un peu moins importantes; seuls l'effet de langue ($F_{2,29} = 7.194, p < .0029$) et l'interaction entre groupe et langue ($F_{2,29} = 5.051, p < .0131$) sont significatifs.

Comment l'usage de *da* / *là* se présente-t-il chez les monolingues / diglossiques?



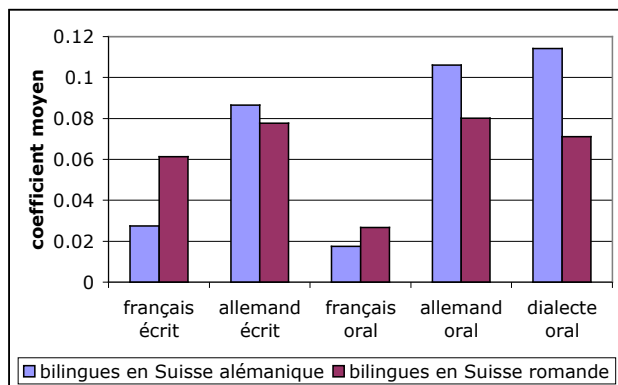
Graphique 38: nombre moyen de *da* / *là* en position initiale de proposition (temporel et spatial) chez les enfants monolingues et diglossiques

Le corpus de contrôle monolingue révèle que *da* est un organisateur régulièrement utilisé par les Suisses alémaniques, alors que très peu d'enfants en Suisse romande recourent à *là*. La différence entre oral et écrit chez les enfants diglossiques n'est pas significative; elle est due au fait que deux enfants emploient *da* de manière très récurrente, avec un maximum de 30 occurrences chez un seul enfant.

En résumé nous constatons donc que, surtout à l'écrit et dans une moindre mesure également à l'oral, les bilingues en Suisse alémanique se conforment plus fortement que leurs camarades grandissant en Suisse romande à une propriété spécifique du discours narratif allemand: l'usage de *da* comme organisateur textuel¹¹. Chez les enfants en Suisse romande, dont la langue chronologiquement première a été le Suisse allemand, on observe bien les mêmes tendances, mais elles sont très affaiblies. Cela témoigne probablement de l'importance de l'apprentissage scolaire de la *littérature*.

4.5.5.2 Et / und + anaphore zéro

Nous avons déjà constaté lors de l'analyse de la référence que l'anaphore zéro est sujette à des variations à la fois d'ordre typologique et stylistique. L'analyse de *et / und + anaphore zéro* inclut un plus grand nombre de formes zéro que celle effectuée dans le cadre de la référence au personnage principal et elle attire davantage notre attention sur des questions de choix rhétoriques et stylistiques. Le graphique 39 montre le calcul du nombre total de *et + anaphore zéro* sur le nombre d'unités propositionnelles, en intégrant également la comparaison entre oral et écrit. Les enfants utilisent significativement plus de *et / und + anaphore zéro* en allemand qu'en français, que ce soit à l'écrit ($F_{1,38} = 8.469, p < .0060$) ou à l'oral ($F_{.29} = 18.957, p < .0001$).



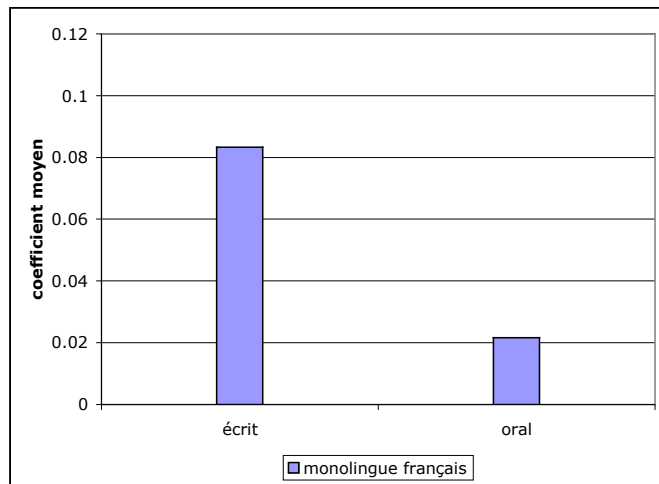
Graphique 39: coefficient moyen de *et + anaphore zéro* par unités propositionnelles chez les bilingues

Ce résultat confirme celui que nous avons précédemment commenté à propos des pourcentages de *et / und + zéro* par rapport à l'ensemble des usages de *et / und*. Les différences entre les langues sont plus fortes chez les bilingues en Suisse alémanique; ils utilisent en effet plus de *und + anaphore zéro* en dialecte que leurs camarades en Suisse romande ($t_{37} = 2.451, p < .0191$). La différence entre les groupes au niveau de l'allemand n'est pas significative.

En français à l'écrit, les bilingues en Suisse alémanique ont également tendance à employer moins de *et + anaphore zéro* que les bilingues en Suisse romande ($t_{38} = 1.739, p < .0902$). Ces derniers tendent vers un usage un peu plus fréquent de *et + anaphore zéro* à l'écrit en français qu'à l'oral ($t_{19} = 2.022, p < .0575$), la différence entre allemand écrit et français n'étant pas significative. Ils opèrent en effet

¹¹ La différence translinguistique n'a pas été vérifiée quantitativement avec le corpus de contrôle, mais une appréciation qualitative de quelques textes suggère que chez les monolingues, *da* en allemand est nettement plus fréquent que *là* en français.

une différence stylistique en français entre l'oral et l'écrit et s'adaptent ainsi au comportement de leurs pairs monolingues, comme le confirme la comparaison avec les textes des enfants Suisses romands monolingues:



Graphique 40: coefficient moyen de *et + anaphore zéro* par unités propositionnelles chez les enfants monolingues de Suisse romande

Du fait que les monolingues francophones utilisent encore un peu plus de *et + anaphore zéro* que les bilingues, la différence entre oral et écrit est plus marquée chez eux ($t_{38} = 3.738, p < .0006$).

Le recours au corpus d'écrits des adultes monolingues confirme largement la variation translinguistique entre le français et l'allemand, plus prononcée à l'oral chez les bilingues: chez les adultes romands, on relève 14 occurrences de *et + anaphore zéro*, chez les adultes suisses alémaniques, on en trouve plus que le double (35 occurrences). En allemand, il s'agit d'une structure très commune pour l'établissement d'un lien étroit entre deux actions concomitantes:

(172) Pauli steigt auf den Fels rauf und Ø ruft nach dem Frosch, den sie noch immer nicht gefunden haben. Plötzlich taucht ein Hirsch auf, direkt hinter dem Fels - und Ø nimmt Pauli aufs Geweih. Der Hund rennt neben dem Hirsch her und Ø bellt:... (Adulte SA)
Pauli montre sur le rocher et Ø appelle la grenouille qu'ils n'ont toujours pas trouvée. Tout à coup un cerf surgit, directement derrière le rocher – et Ø prend Pauli sur ses cornes Le chien court à côté du cerf et Ø aboie...

Les francophones s'en servent aussi, mais moins couramment:

(173) Sébastien retrouva sa chère Sally derrière un tronc d'arbre **et** Ø fut tout ému de la découvrir avec une ribambelle de bébés grenouilles.

La comparaison entre les textes français fait toutefois apparaître qu'il s'agit d'une construction particulièrement sensible à la variation stylistique. Ainsi, un adulte francophone, adoptant un style très littéraire (notamment marqué par l'usage du passé simple), en fait un usage plus intensif, réunissant à lui seul plus de la moitié de *et + anaphore zéro* (7 occurrences sur 13):

(174) C'est alors que dans les yeux de l'animal, la mélancolie humide fit place à un éclair de ruse, on n'enferme pas une grenouille aussi facilement. Ni une, ni deux, elle souleva le couvercle, Ø sortit une patte, puis une autre patte **et** d'un bond, d'un seul Ø s'évada par la fenêtre.[...] Puisqu'ils étaient sur le terrain, ils

décidèrent de fouiller les alentours. Jean-Baptiste remarqua un trou dans la terre **et Ø** y cria très fort, Maître Mulot, dérangé en pleine sieste ne fut pas très content **et Ø** le fit savoir au jeune garçon. (Ad. SR)

La fréquence divergente dans l'usage de la coordination accompagnée de l'ellipse du sujet (*et / und + zéro*) témoigne essentiellement de choix rhétoriques propres aux codes écrits de l'allemand comme du français. Il suffit pour s'en convaincre de consulter un manuel de traduction. Truffaut (1983, 301s.¹²), dans la rubrique « la parataxe de l'allemand et l'hypotaxe du français », présente une série d'exemples qui démontrent que là où l'allemand utilise *und + anaphore zéro*, le français a recours à diverses constructions subordonnées:

(175) Le joueur n'a qu'à lancer un regard à son adversaire **pour** connaître le prochain coup.

*Der Spieler wirft einen Blick auf den Gegner **und** kennt den nächsten Zug.*

(176) Elle s'accouda sur la table **à feuilletter** son livre.

*Sie stützte sich mit dem Ellbogen auf den Tisch auf **und** blätterte in ihrem Buch.*

(177) Immobile, il chercha les yeux de son ami.

*Er blieb stehen **und** sah sich nach seinem Freund um.*

(178) ... il poussa dehors le ménage abasourdi, **en répétant...** (G. Maupassant, *Un coup d'état*)
*... er schob das verstörte Paar hinaus **und** sagte...*

Les *Frog-Stories* des adultes rendent patentes ces différences:

(179) Doch der Hirsch rennt weiter. Erst vor einer Böschung bleibt er abrupt stehen und Ø wirft den Pauli in hohem Bogen ab - direkt neben einen Teich. (Ad. SA)

Mais le cerf continue de courir. Il s'arrête abruptement près d'un talus et jette Pauli avec un grand élan – directement à côté d'un étang.

(180) Sébastien, lui courant après, s'est alors retrouvé face à un cerf, qui le fit basculer dans une rivière. (Ad. SR)

De ce point de vue, il apparaît que les enfants en Suisse alémanique ne sont de toute évidence pas systématiquement encouragés par leur pratique du dialecte (caractérisé par l'emploi récurrent de *und + anaphore zéro*) à en faire également usage dans leurs textes en français écrit. Chez eux, aucune corrélation entre les langues et les modes n'est à relever, si ce n'est une tendance entre allemand standard et dialecte ($r = .4213, p < .0933, n = 17$). En revanche, les bilingues en Suisse romande (du moins ceux qui ont produit une version standard) semblent à l'écrit s'aligner plus fortement sur l'oral, la corrélation étant forte entre allemand écrit et oral: ($r = .7638, p < .0015, n = 14$); celle entre dialecte et allemand oral l'est aussi, mais pas celle entre dialecte et allemand écrit. On observe également une tendance à une corrélation entre français écrit et allemand écrit ($r = .3952, p < .094, n = 19$).

Les constructions participiales, préférables d'un point de vue stylistique à *et + anaphore zéro*, sont d'ailleurs très rares dans les récits des enfants bilingues. La subordination, plus fréquente dans les récits français des enfants bilingues en Suisse romande (cf. chapitre II.4.2.3 ci-dessus), et l'emploi plus courant de *subordonnants non temporels* chez les bilingues en Suisse alémanique sont probablement des traces d'une adaptation à ces spécificités translinguistiques. Pour expliquer le comportement de certains bilingues, cette hypothèse semble très plausible. Regardons un extrait des textes d'Elena (BISR1), scolarisée en Suisse romande:

¹² Je remercie Sonja Queloz d'avoir attiré mon attention sur ce manuel.

(181) le garçon furieu le gronde
le chien le leche
pour c'ecuser.
[...]
il se tien a deux branche,
sans savoir
que se son les bois d'un cerf
(Elena BIS1, français écrit)

*Le garçon furieux le gronde
le chien le lèche
pour s'excuser.
[...]
il se tient a deux branches,
sans savoir
que ce sont les bois d'un cerf*

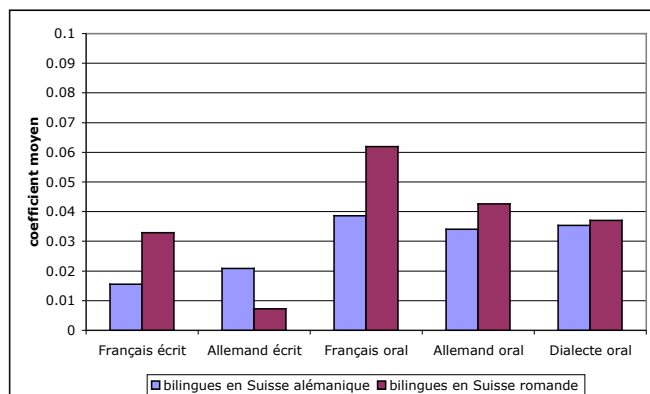
(182) der hund schlägt der bub
und si gehen der frosch suren
si gehen am rand fon dem wald
und Ø rufen.
[...]
si gsen einen stam
und si lugen truber
und Ø sehen der froch
(Elena BIS1, allemand écrit)

*Le chien lèche le garçon
et ils vont chercher la grenouille
ils vont au bord de la forêt
et Ø appellent
[...]
ils voient un tronc
et ils regardent par dessus
et Ø voient la grenouille*

En rédigeant son texte français, Elena a recours à des constructions subordonnées infinitives non temporelles, exprimant le but et la restriction, constructions qui font largement défaut en allemand où elle utilise plus couramment *und* + *anaphore zéro*.

4.5.5.3 Subordonnants temporels et non temporels

Autant le calcul de la diversité que celui de la répartition par catégories ont montré que les bilingues en Suisse romande avaient tendance en français à recourir plus fréquemment à des *subordonnants* (*temporels* tels que *quand* et *non temporels* tels que *parce que*) qu'en allemand et qu'en dialecte. Nous avons trouvé chez les bilingues en Suisse alémanique une tendance similaire, quoique plus faible, à employer plus de *subordonnants non temporels* en français qu'en allemand. Afin de comprendre dans quelle mesure ces divergences relèvent d'une différence systématique entre l'allemand et le français, j'ai comparé le nombre moyen de subordonnants par rapport à la longueur des textes chez les bilingues avec celui des monolingues francophones et germanophones.



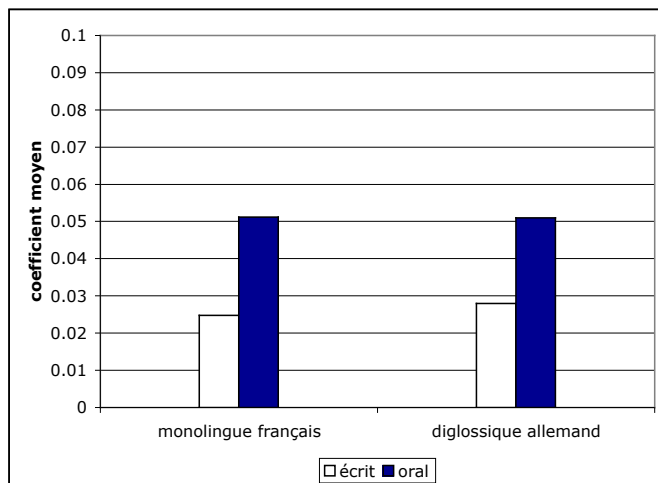
Graphique 41: nombre moyen de subordonnants (temporels et non temporels) par unités propositionnelles chez les bilingues

Le graphique 41 confirme en grande partie les résultats obtenus pour la diversité et la répartition par catégories: à l'écrit, les bilingues en Suisse romande utilisent nettement plus de *subordonnants* par proposition en français qu'en allemand ($t_{19} = 3.786, p < .0012$). Le taux des *subordonnants* utilisés en français à l'oral dépasse celui de l'écrit français ($t_{19} = 2.329, p < .031$) ainsi que les taux de *subordonnants* des oraux en allemand et en dialecte qui, eux, sont équivalents.

Chez les bilingues en Suisse alémanique, les taux de *subordonnants* à l'écrit en français et en allemand sont à peu près égaux. A l'oral, le taux des *subordonnants* en français ne diverge pas significativement de l'allemand et du dialecte. Seule la différence entre français oral et écrit est significative ($t_{19} = 3.693, p < .0008$).

La comparaison entre les écrits des différents groupes montre que le taux des *subordonnants* chez les bilingues en Suisse alémanique en allemand est plus élevé que celui de leurs camarades en Suisse romande, alors que chez ces derniers le taux des *subordonnants* en français dépasse le taux relevé dans tous les autres textes écrits. L'interaction entre langue et groupe est significative ($F_{38} = 13.729, p < .0007$).

Le même calcul effectué sur le corpus de contrôle d'enfants monolingues francophones et germanophones ne révèle aucune différence entre les deux groupes:



Graphique 42: nombre moyen de *subordonnants* temporels et non temporels par unités propositionnelles chez les monolingues / diglossiques

Chez les francophones et chez les alémaniques, on relève à peu près les mêmes coefficients à l'oral et à l'écrit qu'en français chez les bilingues en Suisse romande. En utilisant plus de *subordonnants* à l'oral, ceux-ci semblent donc bien se conformer au comportement des enfants monolingues en général et non pas à une spécificité translinguistique.

La comparaison avec les récits écrits par les adultes peut nous indiquer quelques autres pistes de réflexion. Dans les cinq textes rédigés par des adultes francophones, on relève à peu près le même nombre de *subordonnants* (16 occurrences) que dans ceux des germanophones (15 occurrences). Si toutefois on compare la répartition entre *temporels* et *non temporels*, une divergence apparaît: les adultes francophones utilisent au total 8 *subordonnants temporels* et 8 *subordonnants non temporels*, les adultes germanophones utilisent quant à eux 12 *temporels* et seulement 3 *non temporels*.

Souvenons nous que nous avons observé plus haut que les bilingues en Suisse romande tendaient à utiliser, à l'oral et à l'écrit, plus de *subordonnants non temporels* en français qu'en allemand et qu'en dialecte et que les bilingues en Suisse alémanique en ont utilisé plus en français écrit qu'en allemand écrit. Cet aspect mériterait d'être approfondi, d'une part, par un relevé systématique des subordonnants non temporels chez les enfants monolingues, d'autre part, par une analyse de la totalité des phénomènes de subordination (incluant complétives, participiales et relatives) chez les adultes et chez les enfants monolingues.

4.5.6 Résumé et discussion des résultats concernant la connexion par organisateurs textuels

Notre analyse des organisateurs textuels a porté sur les aspects suivants: la *quantité* et la *densité*, la *diversité*, la *répartition par catégories*. Elle a été complétée par l'examen de trois types d'organismes qui paraissent sensibles à la variation translinguistique: *da / là*, *et / und* + *anaphore zéro* et *subordonnants*. Les résultats suivants se dégagent de l'analyse:

1) La *quantité* et la *densité* (le nombre d'organismes textuels, divisé par le nombre de propositions) varient tout d'abord en fonction du mode de production: les textes écrits des bilingues sont moins denses en organisateurs textuels que les oraux. Pour les écrits des deux groupes, aucune différence significative n'est à relever. Nous avons en outre constaté qu'en allemand standard à l'oral, les bilingues des deux groupes utilisent moins d'organismes que dans les autres récits oraux, cette tendance étant plus marquée chez les bilingues en Suisse alémanique. Les bilingues en Suisse romande ont en général produit à l'oral des textes plus denses en organisateurs, tant en allemand qu'en dialecte. La densité d'organismes en français oral est égale dans les deux groupes bilingues.

La divergence entre écrit et oral s'explique en grande partie par l'usage récurrent de *et puis / und dann / und denn* dans les oraux. Ces résultats correspondent à une tendance largement observée dans la recherche chez les monolingues (cf. par exemple Rosat 1991, Schneuwly 1997, Feilke 2001). La densité plus faible des organisateurs dans les écrits peut s'expliquer par des divergences entre les processus de production écrit et oral, notamment au niveau de la *planification*. A l'oral, des unités de *liage* comme *et puis / und dann / und denn* servent tant à marquer la chronologie du récit qu'à maintenir la continuité du discours. A l'écrit où la pression du temps est réduite, les enfants font généralement l'économie de ces unités. De plus, le ralentissement du processus leur permet de faire appel à des modèles du langage écrit de la *distance*, provenant tant de leurs propres lectures que de celles que leur font les adultes. L'usage récurrent de *et puis / und dann* fait en outre l'objet d'une intervention normative à l'école primaire: il y est sévèrement proscrit dans l'enseignement de la rédaction.

Les deux groupes utilisent significativement moins d'organismes du type *und dann* dans leurs textes oraux en allemand standard qu'en dialecte. Ce résultat peut être mis en rapport avec une condition du dispositif expérimental, inévitable pour des raisons pratiques: les enfants ont raconté la *Cat-Story* en allemand immédiatement après l'avoir fait en dialecte. On peut faire l'hypothèse que la répétition de la tâche a permis aux enfants d'exercer un contrôle accru sur leur production orale en allemand. Cet effet d'entraînement serait mieux exploité par les bilingues en Suisse alémanique,

puisque la densité d'organiseurs dans leurs oraux en allemand standard est plus basse que celle de leurs camarades en Suisse romande. Mais l'hypothèse la plus plausible – qui n'est d'ailleurs pas incompatible avec la première – serait que l'allemand standard est perçu par les enfants comme une variété *écrite*, de la *distance*, variété dont ils se servent avant tout pour lire et pour écrire à l'école. Cette perception les conduirait à se conformer davantage aux exigences normatives du langage écrit. L'hypothèse est d'autant plus plausible qu'elle s'aligne sur un résultat de recherche rapporté plus haut. Schmidlin (1999) a observé en effet que les enfants suisses alémaniques de 7 et de 9 ans utilisaient moins d'organiseurs récurrents que leurs homologues grandissant en Allemagne. Pour ces derniers, le langage de la *distance* et celui de la *proximité* émergent en effet de la même variété, contrairement aux dialectophones pour qui l'allemand standard est d'emblée lié au langage écrit, plus formel. La différence observée entre les groupes – c'est chez les bilingues en Suisse alémanique en allemand standard que la densité des organisateurs à l'oral est la plus basse – pourrait alors s'expliquer par des conditions d'acquisition divergentes de la variété standard: les effets de la perception de l'allemand standard en termes de langue de la distance seraient plus marqués chez les bilingues en Suisse alémanique que chez ceux vivant en Suisse romande. Pour les premiers, l'allemand standard tient de l'expérience scolaire. Pour les seconds, le contact avec cette variété demeure restreint: si la production en allemand chez certains d'entre eux montre des traces d'une pratique réceptive du récit en allemand standard (qui est probablement à relier à la lecture aux enfants pratiquée par quelques parents), la plupart des enfants s'appuient très fortement sur le dialecte en parlant – et d'ailleurs aussi en écrivant – l'allemand standard.

2) La *diversité* des organisateurs textuels révèle d'autres divergences entre les deux groupes. Chez les bilingues en Suisse romande, la diversité moyenne des organisateurs textuels est maximale en français à l'oral. En revanche, elle est minimale en allemand à l'écrit. Chez les bilingues en Suisse alémanique, nous n'avons constaté aucune différence significative entre la diversité des organisateurs utilisés dans les différents langues et modes de production.

Si – comme nous l'avons montré précédemment – les récits français des enfants scolarisés en Suisse alémanique sont aussi *denses* en organisateurs textuels que ceux produits par leurs camarades scolarisés en français, on y relève pourtant moins d'organiseurs *divers*. Chez les bilingues en Suisse romande, en revanche, les organisateurs sont moins diversifiés en allemand écrit que chez leurs homologues en Suisse alémanique. La diversité est égale pour les deux groupes en dialecte et en allemand à l'oral.

Les récits oraux en français des bilingues en Suisse romande, dans lesquels la diversité des formes est la plus élevée, se caractérisent notamment par l'usage du paradigme *puis / après / alors* (plus rarement *ensuite*) et par une diversité accrue de *subordonnants temporels* et *non temporels*. Dans leurs textes écrits en français, la diversité est moindre, d'une part, parce qu'ils utilisent moins de subordonnants divers; d'autre part, parce qu'ils tendent à éviter l'organisateur *puis*. Dans leurs récits rédigés en allemand, les subordonnants font défaut. Les coordonnants temporels sont rares; *und* est l'organisateur principal. En revanche, les enfants emploient autant d'*autres organisateurs temporels* diversifiés en allemand à l'écrit qu'en français à l'écrit.

Les bilingues en Suisse alémanique sont moins nombreux que leurs camarades à utiliser *puis / après / alors / ensuite* à l'oral en français. De même, la diversité des subordonnants est moindre dans

leurs récits français. En allemand oral et en dialecte, l'usage simultané de *dann* / *nachher* / *da* est peu fréquent dans les deux groupes d'enfants, mais ils divergent dans l'usage simultané de *dann* et *da*, plus courant chez les bilingues en Suisse alémanique. À l'écrit en français, langue familiale, ils emploient une diversité d'organiseurs comparable à celle de l'autre groupe, mais ils sont plus nombreux que leurs camarades à choisir la forme *puis*. Ce choix révèle que certains, en rédigeant un texte en langue familiale s'appuient sur leur expérience du langage oral de la *proximité*. La diversité des *autres organisateurs temporels* tend à être égale pour les écrits dans les deux langues; elle est en fait plus élevée à l'écrit qu'à l'oral; la même tendance a été constatée pour l'autre groupe. Ces formes sont utilisées pour *baliser* la superstructure du récit. Il s'agit là d'une observation qui se base sur une analyse qualitative et qui pourrait être approfondie par l'analyse quantitative de la coïncidence entre structure épisodique et organisateurs textuels.

3) Les résultats de l'analyse *par catégories* confirment et complètent ce qui vient d'être dit. Un *profil textuel moyen* a été établi à partir du poids relatif des catégories d'organiseurs textuels (*et*, *coordonnants temporels* et *non temporels*, *subordonnants temporels* et *non temporels*, *autres locutions temporelles* et *non temporelles*) dans l'ensemble des textes. Pour les deux groupes, le profil moyen des textes écrits en langue familiale et scolaire se ressemble de manière frappante. L'ordre d'importance des catégories est essentiellement le même partout:

et > coordonnants temporels ≥ autres organisateurs temporels > coordonnants non temporels > subordonnants temporels > subordonnants non temporels > autres organisateurs non temporels

Trois spécificités méritent pourtant d'être soulignées: premièrement, les textes écrits en français des enfants en Suisse romande accordent une place plus importante aux *subordonnants non temporels* que leurs textes allemands et que les textes écrits par leurs camarades. Deuxièmement, les textes écrits en allemand par les bilingues en Suisse romande contiennent très peu de subordonnants. Troisièmement, les récits écrits des bilingues en Suisse alémanique comportent une part plus importante de coordonnants non temporels (*mais/aber*).

Globalement, les profils montrent que les écrits portent les marques d'une organisation textuelle dépassant le simple enchaînement linéaire des idées – même ceux rédigés en allemand par les bilingues en Suisse romande. Dans leur cas, la prédominance de *und* semble bien être la trace d'une planification locale, événement par événement – le manque de subordonnants (et en général de constructions subordonnées) indiquant que, contrairement à la langue scolaire, les enfants peinent en général à hiérarchiser les idées en les intégrant dans des *paquets* de propositions. Mais simultanément, nous observons la présence d'*autres organisateurs temporels* (p. ex. *am morge* – le matin, *e chli spöter* – un peu plus tard) qui balisent la superstructure du récit. En outre, la pondération des catégories d'organiseurs présente des ressemblances frappantes pour les deux langues. Ces deux observations signalent que les enfants ont recours à des procédures de production textuelle communes en langue scolaire et en langue familiale. Nous trouvons donc bien ici une trace du *principe sous-jacent commun* évoqué par Cummins (2000) et constaté plusieurs recherches sur le développement narratif chez les enfants bilingues, citées plus haut.

Quant aux récits oraux, l'analyse par catégories a notamment révélé une propriété du français oral: contrairement aux autres langues, le nombre de coordonnants temporels égale ou dépasse celui de *et*. En français, les coordonnants temporels sont plus souvent combinés (*et puis après tout d'un coup*) qu'en allemand ou en dialecte. En outre, l'« archi-connecteur » *und / et* y est souvent utilisé autrement qu'à l'écrit. A l'oral, il se combine plus fréquemment avec un autre organisateur textuel. A l'écrit, il apparaît plutôt seul. Dans les deux modes, pourtant, l'usage répétitif que font nos bilingues de *et / und* est la trace d'une activité de *liage* entre propositions. Le *liage* tend à être supprimé chez les scripteurs plus expérimentés (cf. Schneuwly 1988). Les textes écrits, surtout ceux rédigés en allemand langue scolaire par les bilingues en Suisse alémanique, se caractérisent par un taux plus élevé de *et + anaphore zéro*, forme qui témoigne plutôt de l'*empaquetage* des propositions. Il faut cependant être conscient que *et + anaphore zéro* est une construction extrêmement sensible aux variations translinguistiques.

4) Cette constatation nous force à réfléchir aux divergences translinguistiques de l'usage des organisateurs textuels. Souvent en effet, là où l'allemand écrit choisit *et + anaphore zéro*, le français écrit préfère des constructions subordonnées (cf. aussi Truffaut 1984). De ce fait, l'abondance des subordonnées en français langue scolaire, chez les bilingues en Suisse romande, correspond probablement à un choix spécifique à cette langue et cette culture.

La comparaison entre l'usage des *subordonnants temporels* et *non temporels* chez les monolingues n'a révélé aucune différence. L'hypothèse émise par certains chercheurs que les germanophones éviteraient la subordination du fait qu'elle exige la position finale du verbe ne semble pas étayée par ce résultat. Un examen qualitatif des récits d'adultes indique que les francophones ont une préférence pour les *subordonnants non temporels* là où les germanophones ont recours à *et + anaphore zéro*, faisant l'économie de la réitération du pronom. Cette particularité est peut-être à mettre en relation avec la manière « holistique » dont l'allemand conçoit les scènes dans le récit (cf. von Stutterheim et al. 2003). Le français quant à lui serait plus sensible à la hiérarchisation des informations – ce qui semble d'ailleurs se traduire dans son usage du système aspectuel (imparfait vs passé composé) qui permet de distinguer les événements du premier plan et de l'arrière plan narratif. L'usage de *da* (et de *jetzt*) en allemand pourrait également être une trace de la manière plus *holistique* (à la fois spatiale et temporelle) et plus « impliquée » dont les locuteurs germanophones tendent à construire des scènes.

Il est donc important de retenir que certaines divergences observées dans les données sont liées à des différences d'ordre translinguistique. Notre corpus montre que les bilingues se conforment aux choix rhétoriques de la langue scolaire, les *patterns* pour la langue familiale étant plus complexes. Force est de constater cependant que les réactions varient fortement de sujet en sujet.

5) L'approche qualitative de quelques exemples souligne combien il est important de considérer à la fois le co-texte dans lequel apparaît un organisateur et le paradigme utilisé par l'enfant. Nous avons par exemple constaté que certains enfants disposent d'une gamme de formes plus complexes en langue scolaire qu'en langue familiale. Le paradigme plus restreint en langue familiale assure alors les mêmes fonctions que celui, plus développé, en langue scolaire (par exemple le marquage de la structure épisodique par *epi* en français s'opposant à *aber* en allemand). Ce principe s'applique également dans le sens inverse, lorsque les formes sont plus développées en langue familiale.

Nous avons également repéré quelques usages de formes spécifiques aux bilingues, dont le plus fréquent est celui du subordonnant temporel *wenn* avec une signification ponctuelle (équivalente à *quand, au moment où*). Cette signification est en principe réservée à *als* (en allemand) et à *wo* (en dialecte), *wenn* étant itératif en allemand et en dialecte (au sens de *toujours quand*). C'est dans ces formes qui témoignent le plus visiblement des activités autonomes de construction de l'interlangue chez l'enfant.

5 Vers une articulation entre textes et pratiques de littératie familiales: pistes de réflexion

J'ai insisté à plusieurs reprises dans ce travail sur l'importance d'articuler les données linguistiques aux contextes sociétaux et aux pratiques dont ils émergent, mais également sur la difficulté de ce faire. Dans ce qui suit, j'esquisserai une double approche de cette problématique :

- qualitative d'abord : en présentant les textes produits par un petit nombre d'enfants dans leur entièreté, tout en les accompagnant des informations disponibles sur leur biographie linguistique et leurs pratiques de littératie familiales. Ces données peuvent fournir un accès plus immédiat et intuitif à notre questionnement. L'approche qualitative nous permettra également d'éviter les écueils qui ne manquent pas d'apparaître lorsque l'attention se limite à un nombre réduit de paramètres textuels.
- quantitative ensuite : l'approche qualitative sera complétée par l'établissement de quelques corrélations statistiques entre données textuelles et données contextuelles.

5.1 *L'approche qualitative*

On trouvera ci-dessous l'ensemble des récits, oraux et écrits, produits par Jonas, un enfant bilingue qui habite en Suisse romande. Les récits sont accompagnés de son portrait biographique tel qu'il se dégage des informations recueillies auprès de l'enfant lui-même et de ses parents. Ces données sont accompagnées d'un commentaire. Le cas de Jonas est brièvement comparé aux données de trois autres enfants dont les portraits et les textes se trouvent dans l'annexe (IV.3). Le choix des quatre enfants – deux en Suisse romande et deux en Suisse alémanique – a été effectué en fonction des réflexions suivantes. Il me semblait important, d'une part, d'illustrer la diversité des pratiques de littératie familiales et des performances langagières des enfants, performances qui varient non seulement d'un enfant à l'autre, mais également au sein d'un même sujet. La performance à l'écrit en langue familiale reste notre point de référence principal. D'autre part, pour les enfants grandissant en Suisse romande, il me semblait essentiel de mettre en évidence la problématique de l'acquisition non guidée de l'allemand standard écrit, acquisition qui paraît fortement dépendante des pratiques langagières au foyer parental. Suivant ces idées directrices, j'ai sélectionné parmi les enfants grandissant en Suisse romande deux garçons provenant d'un milieu socioculturel comparable: Jonas et Simon. Tous deux font état de performances assez semblables en français, langue scolaire, mais très inégales en allemand standard. Parmi les enfants de parents francophones vivant en Suisse alémanique, j'ai choisi deux filles, Charlotte et Catherine, dont les pratiques langagières au foyer parental divergent fortement; leurs textes écrits en français se distinguent autant au niveau des paramètres discursifs que nous avons analysés dans la partie quantitative qu'au niveau de leur conformité aux normes de l'écrit. On se référera, lors de la lecture des commentaires fournis ci-dessous, aux textes reproduits dans l'annexe.

L'analyse présentée dans les sections précédentes s'est focalisée sur un choix bien délimité de paramètres discursifs: la longueur des textes, l'introduction des référents animés, le maintien de la référence au protagoniste principal et la connexion par organisateurs textuels. Ces paramètres se réfèrent à certaines capacités de littératie, indispensables à la production autonome d'un texte: créer un monde discursif détaché du contexte d'énonciation immédiat, gérer le flux de l'information, le

hiérarchiser et l'organiser de manière globale. Le choix des variables et les procédures de schématisation que nécessite toute analyse quantitative ont évidemment un impact sur les résultats et sur leur interprétation. Cet impact ne peut être mesuré que par un retour aux textes – lequel me semble d'autant plus utile qu'il s'agit de ne pas perdre de vue les contraintes normatives qui pèsent dans notre société sur la production écrite.

5.2 Jonas, un enfant bilingue vivant en Suisse romande qui ne sait pas qu'il sait écrire en allemand

5.2.1 Repères biographiques

Jonas, fils d'un couple suisse alémanique, habite dans une ville de Suisse romande depuis sa naissance. Sa première langue a été le dialecte suisse alémanique, le français s'est ajouté vers l'âge de trois ans et demi. L'enfant comprend l'allemand standard, mais, d'après les renseignements de sa mère, ne le pratique pas activement.

La préscolarité et la scolarité, jusqu'au moment de l'enquête, se sont déroulées en langue territoriale. A partir de trois ans, Jonas a été accueilli dans une crèche francophone deux fois par semaine. Ensuite, il a fréquenté le jardin d'enfants, et, au moment de l'enquête, il est en classe de troisième primaire. Simultanément, Jonas grandit avec une pratique intense du dialecte suisse alémanique au sein du foyer parental. Hormis certaines situations (aide aux devoirs, présence de personnes francophones), les parents communiquent exclusivement en dialecte suisse alémanique avec leur fils; il est également rare que l'enfant se serve du français pour parler avec ses parents. Les liens avec les grands-parents en Suisse alémanique sont très importants, la famille y passe souvent ses vacances. De plus, l'enfant rencontre tous les jours d'autres enfants dialectophones de son âge, bilingues comme lui. Avec sa soeur qui a 11 ans, Jonas communique soit en français soit en dialecte, selon les contextes: lorsque la famille se trouve en territoire suisse alémanique, il est par exemple exclu de parler français.

En ce qui concerne les pratiques de lecture et d'écriture, c'est le français qui prédomine: selon sa mère Jonas a commencé à lire en français « en autodidacte », à cinq ans et demi, avant d'entrer à l'école primaire. Actuellement ses lectures en français sont variées: livres pour enfants, bandes dessinées, textes scolaires, magazines pour enfants, section sport du journal. En allemand, selon la mère, il n'a jamais vraiment appris à lire et ses lectures se restreignent à la consultation des programmes de télévision. Jonas a pourtant accès à des livres en langue allemande à travers les histoires que sa mère lui lit régulièrement. Confronté à la question de savoir s'il choisirait un livre en allemand ou en français, il n'hésite pas à opter pour le français. En ce qui concerne l'écriture, Jonas a très peu d'expérience en langue allemande (quelques cartes postales) et aucune en dialecte. En français, il n'écrit rien en dehors des tâches scolaires. L'enfant affirme qu'il apprécie la lecture, mais qu'il n'aime pas écrire. Pas très fréquemment, mais régulièrement (une fois par semaine selon la mère), Jonas regarde la télévision, soit en français, soit en allemand, soit en dialecte. Rarement, il écoute des histoires enregistrées (cassettes) dans les trois variétés.

D'après la mère, la famille est bien intégrée dans la ville d'accueil, tout en gardant des liens forts avec la culture d'origine. Les parents – la mère travaille dans le secteur médical, le père est universitaire – sont installés en Suisse romande depuis le début des années 80 pour des raisons

professionnelles. Tous les deux indiquent le dialecte suisse alémanique comme leur langue principale. Au travail cependant, la mère parle le français, rarement le suisse allemand; le père y communique dans les trois variétés plus l'anglais. Leur cercle d'amis est constitué moitié de francophones, moitié de germanophones; ils sont membres d'une association francophone. Le couple a des pratiques de littérature régulières et intenses en langue familiale (lecture, écriture, médias), plus intenses qu'en langue d'accueil; il est abonné à un quotidien francophone ainsi qu'à un quotidien germanophone.

La mère adhère entièrement au bilinguisme qu'elle considère comme un phénomène naturel et peu problématique: la langue des parents est pratiquée au foyer, la scolarisation se passe en langue d'accueil. Le seul principe d'éducation bilingue, adopté à la suite de la consultation de quelques livres et de personnes expérimentées, consiste à éviter autant que possible le mélange des langues. Face aux pratiques de lecture de son fils, la mère exprime également une attitude décontractée; considérant qu'il lit bien, elle le laisse faire; elle essaie de l'encourager à écrire, indépendamment de la langue, sans pourtant le faire écrire régulièrement en allemand. La découverte, à la lecture de la *Frog-Story* rédigée par son fils, de capacités considérables en allemand standard n'a d'ailleurs pas manqué de la surprendre, puisqu'elle ne lui supposait que des capacités de compréhension.

5.2.2 Les textes

Allemand écrit (séance I, écrit en premier)	Français écrit (séance II, écrit en second)
<p>es war ein mal einen bube mit seinem hunde si haben einen froche gefagene vos si serre gerne haben aber der froche war nichte fros und einese nachts [?] gleterte des froche aus des vase vo her ein gespert war und ganse leisligh chliche her aus dem haus und qerte sururg in dem teiche. Am morgen vo der bube und des hund merkten das der froche nicht da war vagten si a su suchen und zu rufen aber er war nichte da sa suchten si sogar im vald vo si in allen löchern suchte und unter den bleter der bub vollte auf einen chein gehn sum auf der andere seite su lügen aber er fil um ginou auf ein rée vo furte rente der und rente im nach und plesich komte ein teich vos sit ins waser qeien und hinter enem baum chtann vor im vaser lag qeurte mane ein quaken der bub und der hund lugten ganse leisligh auf der andere seite vom bhaume chtam und sehet eine famili fröch und der bub nimte eines glein fröchlein mit nache haus.</p>	<p>Il était une fois un garçon et un chien qui avait une grenouille une nuit q'en ils dormaient la grenouille s'enfuit le matin q'an il se reveiaient la grenouille n'était plus là. Le chien regarda dans le bocal, et il resta coincer. apres le garçon et le chien regardère par la fenètre et il appelère mais ni l'entendait ni la voyais. Alors ils alèrs dans la forêt ou ils chercher partout et le garçon allas sur une pierre pour regarder derrier [?] mais tout d'un cous un cerf l'enfourga et il avait peur alors il sufis mais puisque le garçon était toujours sur son dos le cerf le lança et il tomba dans un étan et le chien qui l'avais suivi tomba ausi et tou d'un cous ils entendre des genouille derrière un trons d'arbre et il regardère et il on vu des grenouills après un momen ils repartir mais avec une petite grenouille.</p>
<p>Version orthographiquement normalisée:</p> <p><i>es war einmal einen Bub mit seinem Hund sie haben einen Frosch gefangen wo sie sehr gerne haben aber der Frosch war nicht froh und eines Nachts [?] kletterte das Frosch aus das Vase wo er eingesperrt war und ganz leisligh schlich er aus dem Haus und kehrte zurück in dem Teich. Am Morgen wo der Bub und das Hund merkten dass der Frosch nicht da war fangten sie an zu suchen und zu rufen aber er war nicht da so suchten sie sogar im Wald wo sie in allen Löchern suchte und unter den Blätter der Bub wollte auf einen Stein gehn zum auf der andere Seite zu lügen aber er fiel um genau auf ein Reh wo furtrennt der Hund rennt ihm nach und plötzlich kommt ein Teich wo sie ins Wasser gheien und hinter einem Baumstamm wo im Wasser lag ghörte man ein Quaken der Bub und der Hund lugten ganz leisligh auf der andere Seite vom Baumstamm und sehet eine Familie Frösch und der Bub nimmt eines klein Fröschlein mit nach Haus.</i></p>	<p>Version orthographiquement normalisée:</p> <p><i>Il était une fois un garçon et un chien qui avaient une grenouille une nuit quand ils dormaient la grenouille s'enfuit le matin quand ils se réveillaient la grenouille n'était plus là. Le chien regarda dans le bocal, et il resta coincé. après le garçon et le chien regardèrent par la fenètre et ils appelèrent mais ni l'entendaient ni la voyaient. Alors ils allèrent dans la forêt où ils cherchaient partout et le garçon alla sur une pierre pour regarder derrière [?] mais tout d'un coup un cerf l'enfourcha et il avait peur alors il sufis [= ?] mais puisque le garçon était toujours sur son dos le cerf le lança et il tomba dans un étang et le chien qui l'avait suivi tomba aussi et tout d'un coup ils entendirent des grenouilles derrière un tronc d'arbre et ils regardèrent et ils ont vu des grenouilles après un moment ils repartirent mais avec une petite grenouille.</i></p>

Français oral (séance II, oral en premier)	Allemand oral (séance I, oral en second)	Suisse-allemand oral (séance I, oral en second)
<p>il était une fois # un garçon et puis un singe. # qui avaient un chat. ## un jour quand ils allaient à l'école # le chat # (em) s'enfuit. ## je ne sais pas trop où. ## (ah) et le # le s& soir # quand le garçon et le singe <re& # venaient> [= revenaient] # le chat n'était plus dans sa corbeille. # et ils <regar& # dèrent> [= regardèrent] partout # sous le divan sous la corbeille. # et après ils allèrent dehors chercher. ## le chin& le singe # avait même s& cherché dans un # sceau. # du puits. # mais la corde du sceau n'était pas attachée. # alors i& il tomba avec le sceau dans le puits. # et le garçon devait le retirer # avec force. ## après # ils allèrent plus loin # vers un étang. ## l& le singe alla dans un arbre pour ch& chercher le chat. ## mais le garçon alla dans un étang. # et tout d'un coup # il voyait [%EN HESITANT] un cygne. # puis il <a& # vait> [= avait] si peur qu'il est allé # sur une cabane de castor. # et puis # après # il appela son ch& singe # mais tout d'un coup le (eu) un castor surgit. ### il sauta dans l'eau. ## et après ## <il a vu> [%EN HESITANT] # un cygne. # et il était GRAND. # puis il avait peur. # et le cygne n'y est s'est envolé. # mais lui il s'est accroché. le singe aussi. ## mais # après un moment ils avaient plus de force. # puis ils se sont laissés tomber. # ils sont # tombés dans un ## (euh) dans un tas de foin. ### et puis après ils étaient tout près d'une maison. ## tout d'un coup # ils <en& # tendaient> [= entendaient] un miaulement. # et et ils allaient regarder par la fenêtre # et puis ils ont vu # un # la f& une famille de chats. # et puis ils ont aussi vu leur chat qui était avec. # ils sont allés voir dedans. # ils sont restés un petit moment # puis après ils sont repartis. # mais sans le chat. #</p>	<p>es war ein # Mal # ein # Bub mit (äh) einem Affe. # wo ei& eine so (em) # <Ch& # ätzchen> [= Kätzchen] hatte. # und der Aff (em) g& geht er immer mit dem # Bub in die Schule. # und <ei& nes> [= eines] Tages (ähm) # (äh) # (äm) ## (äm äm) # geht e& das Kchätzchen weg. # und wo der Bub mit dem Affe hei # chommt denn # finden sie der Aff # (ähm) das Chätzchen nicht mehr. # denn suchten sie unter em # Sofa und # des su& gö& # gehen sie nach ### raus # und # der # Aff suchte im Kes& Chessel # vo dem Ziehbrunne # (ä) und der Chessel der Chessel war nicht so gut # das Seil vom Chessel war nicht so gut # angemacht # am und la& la& er los. # und dann # musst& er der Bub der Aff ra& wieder raufziehen. ### und # der # gehen sie ## (ähm) ## zur # einem Teich # wo sie auch suchten. # und der Aff suchte ie ie einem Baum. # won er nicht fand. # und der Bub sagte am # am Aff: # + "KOMM" # und # dann # war an ## gehte der Aff zum Bub. # und dann gumpfen sie iis Wasser # und plötzli tauchte <ein& en> Schwan # a& a& auf. und # der Bub <heb& # te> [= hebte] sich und der Aff auch. # und # nach emne Momentli gheie # gheien sie runten # runter # auf eine Wiese. # und ## (ähm) geht er # zu dem nächststen Haus # wo sie ## au& ein Mia& # la # ein <Mia& # aulen> [= Miaulen] (ähm) hörten ## und vo Ch& # Chatze. # und # sie # gö # (ähm) ## gönd is Huus rein # und gset dâ ein ganze Familie Katze. # sie lugten no einen Momentche <u& # nd> [= und] (ähm) # gö # geht er dann wieder nach Haus.</p>	<p>es isch emal e& en Bueb # und en ## und en (äh) # (äh) ### und en Aff gsii # wo es # Bü& wo e& wo es Büsi gaa händ # und de Aff isch immer mit em Bueb i d Schuel gange. ## und e& emol (ähm) # isch s Chätzli # (ähm) isch s # us sim Chorb # und denn us em Huus gange. # und denn irgend in es anders Huus wo wo d& # (ähm) # in es anders. und denn nochhär # wo de Bueb und # de Aff häi choo sind # vo de Schuel händ s nümme gwüsst händ s s Büsi nümme gfunde. ## und denn nochhär händ s underem Sofa gluegt und so # und denn sind s usem Huus gange ## und händ # de Aff hät in Ziehbrunne gluegt # wo s Seil nid so guet agmacht gsii isch # und dänn losgloo hät # und denn hät de Bueb de Aff wider müesse ufezieh. # und denn nachhär sind s zum ne Teich gange # und hend gsuecht und dänn hät s ## (öh) händ s döt gsuecht # und denn nochhär isch de Aff (äh) # isch de Aff im ene Baum go sueche. # und denn nochhär hät de Bueb gsäit chum (ähm ähm) # chum mol dohare und denn nochär # hät er plötzli en Schwan # sind s is Wasser gumpet und plötzli hät s en Schwan ghaa. # und de # de Bueb hät sich dra ghebt # und s Äffli dänn au. # sind s ewäg gfloge und plötzli sind s denn abegheit. # sind s chli witer wo s es Huus ghaa hät. # und denn händ s döt ähm # Chätzli ghöört ## wo ### gmiauet händ und denn nochhär sind s is Huus ine # und händ e <Fa& mili [= Famili] Chatz> gsee # und denn nochhär # händ s Zi& händ s Ziitli no gluegt # und de hend s [?] wider häi gange.</p>

5.2.3 Commentaire des textes

Fils de parents dialectophones, élevé en Suisse romande, Jonas ne dispose d'aucune routine et d'aucun soutien scolaire en allemand standard; c'est à l'occasion de notre enquête qu'il rédige pour la première fois de sa vie un texte d'une certaine longueur dans cette langue. L'absence de scolarisation en allemand se manifeste par exemple dans une orthographe fortement déviante par rapport à la norme et dans une morphologie et un lexique proches à bien des égards du dialecte. En adoptant une vision non déficitaire, on observe toutefois les traces d'un nombre important d'éléments de la langue standard écrite, acquis de façon non guidée, qui se conforment au langage formel du récit littéraire, comme le montre notamment l'usage conséquent du *praeteritum* (temps inexistant en dialecte). En français,

Jonas a recours au passé simple, temps littéraire qu'il fait alterner suivant la norme avec l'imparfait, de manière à marquer les éléments du premier plan et du second plan.

La comparaison des deux écrits dévoile de nombreuses ressemblances – en regard de la longueur, du choix des éléments du contenu, des organisateurs textuels (plutôt diversifiés), de la stratégie référentielle (partiellement thématique) et de l'introduction des référents animés (effectuée de manière conséquente par un *nom + déterminant indéfini*). Le manque de routine et d'instruction formelle n'empêche pas cet enfant d'écrire en allemand standard un texte structurellement complet, dense, plutôt complexe et disjoint du contexte de l'énonciation.

Les différences sont d'autant plus éclairantes: le texte français présente moins d'idiosyncrasies orthographiques; lexicale et morphologie sont conformes au système du français; l'enfant se montre clairement dominant en français. Du point de vue de la cohésion, les textes se distinguent par des nuances: l'enfant adopte une stratégie d'anaphorisation plus rigide en allemand où il a la tendance à réserver la position du sujet à la pronominalisation du personnage principal. En français, Jonas a recours à une stratégie plus flexible, mais on y observe certaines instabilités (ambiguïtés potentielles).

En allemand, Jonas dispose d'une moins grande diversité d'organismes textuels qu'en français. Les informations n'en sont pas moins intégrées dans des paquets de propositions denses, grâce à un emploi multifonctionnel du pronom relatif « wo », forme transférée du dialecte. En se basant sur Jisa & Kern (1998), on peut dire que ses constructions relatives apportent par exemple des précisions quant à un référent nouvellement introduit: « ein Baumstamm **wo** im Wasser lag » [une bûche qui reposait dans l'eau]; ils promeuvent un référent au rang de topique tout en faisant avancer l'histoire: « ein Reh **wo** furtrennte » [une biche qui partit en courant]; « ein frosch **wo** sie sehr gerne hatten » [une grenouille qu'ils aimaient beaucoup]. Elles servent à résumer des activités liées à un lieu: « im wald **wo** sie in allen löchern suchte » [dans la forêt où ils cherchaient partout], exactement comme en français: « dans la forêt **où** ils cherchèrent partout ». En français, on trouve également la promotion d'un référent au statut de topique (« Il était une fois un garçon et un chien **qui** avaient une grenouille »). Mais c'est seulement dans cette langue que la construction relative est utilisée pour faire référence à une action précédente: « et le chien **qui** l'avait suivi tomba aussi » (construction enchâssée). Cette dernière procédure peut également être observée en français dans l'usage du *subordonnant non temporel* « puisque ».

On observe donc que Jonas, en créant *ad hoc* un texte dans une langue dont il n'a en principe que des connaissances passives et dans laquelle il n'écrit jamais, déploie une stratégie à risque, en faisant appel aux ressources de l'ensemble de son répertoire linguistique.

Les textes oraux sont plus longs que les textes écrits et plus riches également du point de vue des faits rapportés. Le texte le plus dense en contenus, le plus long et le plus facilement énoncé est le texte oral français. Il s'apparente à certains égards aux deux écrits, mais surtout à celui en français: pour l'établissement de la référence au personnage principal, l'enfant y prend le plus de risques, faisant référence à un plus grand nombre d'acteurs – option qui semble provoquer un recours momentané à la *stratégie du sujet thématique* et entraîner, dans les passages les plus complexes, des ambiguïtés. Au niveau des organisateurs textuels, on trouve certaines séquences portant les traits de la production spontanée (emploi répété de *(et)puis*) mais généralement un emploi plus parcimonieux de ces formes ainsi qu'une diversité d'organismes semblable à l'écrit; l'emploi du passé simple complète ce tableau.

Le texte oral allemand et le texte dialectal se ressemblent par une diversité réduite d'organismes textuels et par un mode d'organisation plus linéaire. La récurrence obstinée de *und denn* qu'on trouve en dialecte est considérablement réduite en allemand, ce qui pourrait être la trace d'une perception différente, plus formelle du standard (cf. les réflexions présentées ci-dessus).

En allemand standard, la difficulté de la production *en ligne*, contraignant l'enfant à faire constamment des hypothèses sur le système et le fonctionnement de la langue, apparaît clairement. Cette difficulté se répercute aussi dans le maintien de la cohésion référentielle, déséquilibrée par moments. En dialecte, on n'observe pas ces particularités. Enfin, l'introduction des référents est maîtrisée indépendamment des langues et des modes de production.

Les informations biographiques éclairent ces résultats. Elles suggèrent que Jonas grandit dans un environnement familial socialement privilégié, aux pratiques langagières riches. Le dialecte est parlé régulièrement et il est fortement valorisé. L'allemand standard formel est acquis « en passant », grâce aux lectures faites par la mère, à la consommation des médias et de quelques rares lectures autonomes. L'acquisition de l'allemand n'est pourtant pas spécialement promue de sorte que la performance, surtout celle à l'écrit, étonne tant l'enfant lui-même que sa mère.

En écrivant dans sa langue familiale, Jonas se montre ainsi capable d'exploiter les ressources acquises en langue scolaire, tout en y intégrant les connaissances développées par une pratique réceptive de la langue allemande écrite. Pourtant, l'écrit allemand est loin de correspondre aux normes scolaires exigées des enfants de son âge. À l'occasion d'un cours sur l'évaluation, ce texte a été soumis à un groupe instituteurs suisses alémaniques. Il a provoqué chez certains d'entre eux des réactions de rejet, qui allaient jusqu'au refus de l'évaluer.

5.3 Simon, Charlotte et Catherine: variabilité des pratiques de littératie et de la production textuelle

Regardons brièvement trois autres cas de figure: Simon qui vit en Suisse romande et qui développe une forme « orale » de bilittératie à travers les pratiques langagières en dialecte ainsi que deux de ses camarades grandissant en Suisse alémanique: Charlotte, qui est peu encouragée à développer sa littératie en langue familiale, et Catherine dont la pratique du langage écrit en français est fortement promue dans le foyer parental.

1) *Simon* (annexe IV.3.1), grandissant également en Suisse romande, fait preuve d'un comportement différent de celui de Jonas. Chez Simon, le récit rédigé en allemand n'est ni semblable à celui écrit en langue scolaire ni à celui produit à l'oral dans sa langue familiale, le dialecte. Il est rudimentaire. À l'exception du titre et des noms donnés aux protagonistes, l'enfant n'exploite pas les mêmes procédures d'organisation textuelle qu'en français, langue scolaire.

On observe en revanche un parallélisme entre, d'une part, les textes oraux dans les différentes langues (dialecte, allemand, français oral), d'autre part, l'oral et l'écrit en français. Le texte oral en langue scolaire se montre plus complexe que celui en langue familiale (en ce qui concerne notamment l'expression de la simultanéité). Le récit en allemand standard s'appuie très fortement sur le récit en dialecte.

Les informations biographiques révèlent que Simon a des pratiques de littératie très riches en dialecte, mais que ces parents, de peur que l'enfant ne soit surmené, renoncent à le confronter à l'allemand standard, en pensant que cette variété sera enseignée plus tard dans le cadre scolaire (l'allemand langue étrangère). Le manque de pratique en allemand semble bloquer l'enfant dans l'écriture spontanée dans cette langue. La raison de ce blocage (l'enfant pourrait également choisir d'écrire en dialecte comme certains de ses camarades) est peut-être à chercher dans sa conscience de ne pas maîtriser la langue standard qu'il sait différente du dialecte.

De manière plus générale, l'étude des textes produits par Simon prouve que pour comprendre et pour évaluer le développement du langage écrit chez les enfants bi- ou plurilingues, il est indispensable de prendre en compte leur capacité de production textuelle dans le médium l'oral.

2) *Charlotte* (annexe IV.3.2), qui habite en Suisse alémanique construit dans sa langue familiale un écrit de longueur comparable à celui en langue scolaire, contrairement à Simon. Pour ce faire, elle se base sur sa langue orale, le français « de proximité », et elle se sert pour le rédiger des règles de l'orthographe allemande, comme le montre l'extrait suivant:

(183) I'sechsche dupachtu, epi Bello gachde dol Wech
I cherchait tout partout et pis Bello 'gardait dans l' verre.

Apocopes (*i* pour *il*), aphérèses (*garder* pour *regarder*), usage de *et puis* et d'expressions comme *tout partout* – autant de signes que Charlotte ne dispose pas d'un modèle conforme au français écrit standard. Son texte allemand, en revanche, est rédigé dans une orthographe conventionnelle. Du point de vue de sa construction, il relève d'un niveau de complexité comparable mais qui répond mieux aux normes du langage écrit. Les oraux indiquent une dominance en langue scolaire.

Les données textuelles recoupent les informations biographiques pour montrer que les parents de Charlotte accordent peu d'importance à son développement de la littératie en français; écrire en français provoque un sentiment de honte chez l'enfant. Beaucoup d'enfants et de parents ont réagi de cette façon lors du recueil des données.

3) Chez *Catherine* (cf. annexe IV.3.3), l'écrit en langue familiale, même s'il n'est pas entièrement conforme aux normes du français standard, se montre même plus complexe que celui en langue scolaire, tant au niveau du lexique qu'au niveau des éléments du contenu relaté. Les moyens de cohésion et de connexion sont équivalents. La littératie en langue d'origine est fortement promue par les pratiques familiales, aussi bien pour la lecture que pour l'écriture. L'enfant est d'ailleurs fière de ses capacités d'écriture en français. Au vu de son texte écrit en allemand, plutôt complexe et largement adapté aux propriétés stylistiques de l'allemand, on peut faire l'hypothèse que la pratique de la langue familiale et celle de la langue scolaire sont bénéfiques l'une pour l'autre, rendant l'enfant sensible aux propriétés de chacune.

Ces portraits, quoique sommaires, suffisent à montrer la variabilité des performances et des conditions dans lesquelles les enfants bilingues développent la littératie en langue familiale. Il va sans dire qu'une telle approche qualitative peut s'avérer très utile dans un contexte éducationnel ou

pédagogique dans la mesure où elle permet de mieux cerner la problématique de l'acquisition non guidée de la bilittératie.

5.4 Quelques corrélations statistiques

Pour conclure et compléter ma réflexion sur l'articulation entre capacités de production textuelle et contextes familiaux, j'aborderai très brièvement la question des liens statistiques entre les résultats de l'enquête par le questionnaire portant sur les pratiques de littératie familiales et ceux de l'analyse quantitative des données textuelles. Nous avons précisé plus haut, au chapitre II.3.3.4, que les données recueillies par questionnaire étaient de l'ordre des représentations des acteurs et ne relevaient pas de l'observation de leurs pratiques. De ce fait, la mise en relation quantitative directe entre ces deux types de données dans le but d'obtenir des renseignements sur l'impact des pratiques sur les capacités s'avère plutôt problématique, d'autant plus que le nombre de sujets est restreint.

Dans la logique d'une esquisse de quelques pistes de réflexions quant à la mise en relation entre les capacités de production textuelle chez les bilingues et leurs pratiques familiales de littératie, il m'a néanmoins semblé utile d'examiner l'existence ou non de corrélations entre, d'une part, les renseignements sur ces pratiques et, d'autre part, un petit nombre de paramètres linguistiques qui se sont révélés particulièrement sensibles aux variables indépendantes (langues, modes et groupes).

Ainsi, les variables suivantes ont été choisies:

- longueur des textes,
- stratégies référentielles,
- *et + anaphore zéro*,
- densité des organisateurs textuels,
- diversité des organisateurs textuels.

Les paramètres linguistiques ont été corrélés avec les indications des mères sur la fréquence des pratiques langagières et de littératie. Pour chaque enfant, un *index de la fréquence des pratiques de littératie* en langue familiale et en langue scolaire a été créé. Cet index est constitué de l'addition des valeurs indiquées en réponse aux quatre questions suivantes:

- fréquence de la lecture de la lecture en langue familiale,
- fréquence de l'écriture en langue familiale,
- fréquence de la consommation de la télévision en langue familiale,
- fréquence de l'écoute de cassettes d'histoires en langue familiale.

Rappelons encore une fois que ces fréquences (de 1 = jamais à 5 = tous les jours) sont de l'ordre des représentations et non de l'observation.

Chez les bilingues en Suisse romande, on observe moins de corrélations que chez leurs camarades ce qui paraît plausible du fait que leurs pratiques de littératie familiales, selon les renseignements parentaux, semblent en général moins intensives que celles des enfants en Suisse alémanique. C'est en effet la conclusion à laquelle a abouti la comparaison entre pratiques langagières et *littératie* familiale dans les deux situations, abordée au chapitre II.3.3.

Chez les bilingues en Suisse romande, la longueur des textes écrits en allemand est en corrélation avec l'indice d'une fréquence élevée des pratiques de littératie. Les enfants qui ont des pratiques plus intensives en langue familiale (selon les renseignements des mères) tendent donc à rédiger des textes plus longs dans cette langue. La diversité d'organismes en français écrit, langue scolaire, est en corrélation négative avec les pratiques de littératie familiale. Ce résultat inattendu est difficile à interpréter et mériterait être examiné de plus près.

		Bilingues SA		Bilingues SR	
		corrélations		corrélations	
		<i>p</i>		<i>p</i>	
		ns (non significatif)			
longueur	français écrit	0.3695	n.s.	-0.0287	n.s.
	allemand écrit	0.2444	n.s.	0.4587	••
	français oral	0.4639	••	0.0897	n.s.
	allemand oral	0.4241	•	-0.1462	n.s.
	dialecte oral	0.4853	••	0.0986	n.s.
stratégies référentielles	français écrit	-0.4553	••	0.0057	n.s.
	allemand écrit	-0.3321	n.s.	-0.0341	n.s.
	français oral	-0.2622	n.s.	-0.0248	n.s.
	allemand oral	0.1729	n.s.	0.1639	n.s.
	dialecte oral	0.0354	n.s.	-0.2225	n.s.
et + anaphore zéro	français écrit	0.5459	••	0.199	n.s.
	allemand écrit	-0.2816	n.s.	0.581	•••
	français oral	0.3328	n.s.	-0.1068	n.s.
	allemand oral	-0.0145	n.s.	0.2858	n.s.
	dialecte oral	-0.1353	n.s.	0.1957	n.s.
densité des organisateurs	français écrit	-0.453	••	-0.1006	n.s.
	allemand écrit	-0.1568	n.s.	0.2865	n.s.
	français oral	-0.1411	n.s.	0.0466	n.s.
	allemand oral	-0.122	n.s.	0.1989	n.s.
	dialecte oral	-0.0963	n.s.	0.2755	n.s.
diversité des organisateurs	français écrit	0.0492	n.s.	-0.447	••
	allemand écrit	0.1726	n.s.	0.2686	n.s.
	français oral	0.4733	••	-0.1221	n.s.
	allemand oral	0.4142	•	0.0469	n.s.
	dialecte oral	0.4061	n.s.	-0.146	n.s.

Tableau 29: corrélations entre variables linguistiques et l'index de fréquence des pratiques de littératie en langue familiale chez les bilingues

Chez leurs camarades en Suisse alémanique, la fréquence élevée des pratiques de littératie en langue familiale est en corrélation avec la longueur des récits oraux dans toutes les langues, mais pas avec celle des écrits. Les stratégies anaphoriques à l'écrit en langue familiale sont chez eux en corrélation négative avec les pratiques de littératie en langue familiale. Ce résultat indique que les

pratiques ont probablement une influence positive sur le choix des stratégies à l'écrit en langue familiale, la valeur 1 étant attribuée à la stratégie *anaphorique* et la valeur 6 à la stratégie *autre* – une stratégie qui correspond à un déséquilibre au niveau de l'établissement de la référence au personnage principal. La densité des organisateurs à l'écrit en langue familiale est en corrélation négative avec les pratiques de littératie. On peut en déduire que les enfants qui ont une pratique du langage écrit en langue familiale utilisent moins d'organiseurs à l'écrit dans cette langue – ce qui paraît plausible au vu des résultats concernant leur densité.

Un des résultats les plus saillants est la corrélation entre *et + anaphore zéro* et les représentations des pratiques de littératie: dans les deux groupes, les enfants qui utilisent *et + anaphore zéro* à l'écrit en langue familiale sont également ceux qui, selon l'indication des mères, ont les pratiques de littératie les plus intensives. Pour les bilingues en Suisse alémanique, ce résultat est d'autant plus intéressant que nous avons constaté que de nombreux enfants n'utilisaient que très peu de *et + anaphore zéro*. Nous pouvons en conclure qu'il pourrait y exister un lien entre l'*input* en langage écrit et l'usage d'un paramètre discursif (et syntaxique) très sensible à la variation stylistique et translinguistique.

Ce bref survol montre donc bien des pistes intéressantes quant aux éventuelles relations entre capacités discursives et pratiques de littératie familiales. Dans le cadre des possibilités qu'offre le type de données recueillies pour cette enquête, cet aspect mériterait d'être approfondi au moyen d'une analyse factorielle des correspondances, prenant en compte un nombre plus important de variables linguistiques et sociales.

III CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Pour conclure cette étude, je présenterai tout d'abord un résumé des principaux résultats de l'analyse des textes suivant l'ordre des paramètres traités. J'exposerai par la suite quelques spécificités du processus de construction de la double littératie chez les bilingues dans une situation partiellement non guidée, qui se dégagent de ces résultats. Une mise en perspective scientifique, pédagogique et de politique éducationnelle viendra enfin clore ce dernier chapitre.

1 Résumé des principaux résultats¹³

1.1 Contextes sociétaux et représentations sur les pratiques de littératie

L'enquête par questionnaire révèle que l'écriture en langue familiale a un statut précaire aussi bien chez les bilingues en Suisse alémanique que chez les bilingues en Suisse romande. Se pliant à l'idéologie monolingue de l'école, parents et enfants cultivent la représentation que les enfants ne savent pas écrire en langue familiale. Souvent, l'écriture en langue familiale est d'emblée perçue par les parents comme une surcharge ou comme un risque de confusion et par les enfants comme une norme inatteignable ou une source de malaise. Les pratiques d'écriture en langue familiale semblent restreintes de part et d'autre, mais les parents francophones en Suisse alémanique, tendent à plus encourager leurs enfants à lire en langue familiale plus que les parents germanophones des bilingues vivant en Suisse romande. Pour ces derniers, en revanche, l'écriture et la lecture en langue scolaire occupent une place plus importante et les choix linguistiques au foyer sont plus sujets à négociations.

L'enquête par questionnaire ne donne pas un accès direct aux pratiques langagières et aux pratiques de littératie, mais aux représentations de ces pratiques, elles-mêmes partie intégrante de la situation d'apprentissage. Rappelons que les attitudes et représentations sociales constituent une dimension médiatrice particulièrement importante où se rencontrent l'expérience individuelle et le contexte sociétal. Les différences entre les deux groupes semblent en effet faire écho à des représentations collectives sur les comportements divergents des populations germanophones en Suisse romande et des francophones en Suisse alémanique : la pression à l'assimilation exercée sur les alémaniques serait plus forte, renforcée par un réflexe de culture minoritaire de la part des Suisses romands (souvenons-nous que la Suisse compte 19% de francophones contre 64% de germanophones). Dans la situation de migration, le rapport complexe des dialectophones à la variété standard, lié à la diglossie, contribuerait également à affaiblir la position de l'allemand vis-à-vis du français. Les francophones de leur côté paraissent plus attachés à leur propre culture, plus portés à maintenir des normes du bon usage (liées à la langue écrite) et moins enclins à s'assimiler à la culture Suisse alémanique.

¹³ Je n'évoquerai ici que les résultats les plus importants. Des résumés plus détaillés, discutés à la lumière des résultats récents de la recherche, se trouvent à la fin de chaque section (cf. II.3.3.4 données contextuelles, II.4.2.3 subordination, II.4.3.8 introduction des référents animés, II.4.4.6. cohésion référentielle et II.4.5.6 connexion par organisateurs textuels).

1.2 Analyses des textes

1.2.1 Mesures globales : longueur et subordination

Les récits oraux et écrits produits par les enfants bilingues ont tout d'abord été analysés à l'aide de deux mesures globales : la productivité en termes de longueur (par unités propositionnelles) et le degré de subordination.

Chez les bilingues des deux groupes, la longueur des textes est corrélée dans les deux langues à l'écrit, ce qui revient à dire que les enfants ayant tendance à être plutôt prolixes ou plutôt concis dans une langue tendent également à l'être dans l'autre. Ce résultat peut paraître surprenant à la lumière des données socio-linguistiques, qui auraient pu laisser prévoir une productivité nettement plus faible en langue familiale. On observe toutefois une dominance en langue scolaire chez les bilingues en Suisse romande tant à l'écrit qu'à l'oral, tandis que chez les bilingues en Suisse alémanique, on constate à l'écrit comme à l'oral un équilibre entre français et allemand. Les textes oraux sont en moyenne plus longs que les textes écrits, ce qui correspond d'ailleurs au comportement des enfants monolingues. Notons que dans les deux groupes, la productivité en allemand standard oral est plus faible qu'en dialecte et qu'en français oral, ce qui témoigne du fait que la production dans la variété standard, peu utilisée dans les interactions orales quotidiennes, est ardue non seulement pour les bilingues grandissant avec un contact très réduit avec l'allemand standard, mais aussi pour les enfants quotidiennement confrontés à la situation diglossique suisse alémanique.

La proportion moyenne de constructions subordonnées est également plus élevée à l'oral par rapport à l'écrit dans les deux populations d'enfants bilingues. Chez les enfants en Suisse romande elle est supérieure en français, à l'écrit comme à l'oral. Chez les enfants en Suisse alémanique, le degré de subordination est aussi nettement supérieur en français, langue familiale, à l'oral, alors qu'à l'écrit, il est équivalent entre français et allemand. Face aux tendances observées globalement, les taux élevés de subordination en français soulèvent la question de l'impact relatif du contexte d'acquisition de la littératie et de la variabilité translinguistique. D'une part, le français semble plus enclin à la subordination que l'allemand mais, d'autre part, on peut également faire l'hypothèse que les enfants des parents francophones élevés en milieu alémanique arrivent à mieux tirer part de leurs capacités de littératie dans le médium phonique que dans le médium de l'écrit. L'influence des différents facteurs est difficile à isoler ; cette question mériterait d'être approfondie dans le cadre d'études ultérieures.

Ces mesures globales nous donnent quelques indices précieux quant aux capacités de production monologique dans les différentes langues et dans les différents modes chez les bilingues mais renseignent peu sur la structuration de leurs textes. Les analyses plus spécifiques ont étudié la cohésion (la première mention des personnages du récit ainsi que le maintien au référent principal) et la connexion par organisateurs textuels, afin de comprendre la gestion de l'information et celle du rapport à la situation de production dans les récits monologiques.

1.2.2 Première mention des référents animés

L'introduction des référents animés peut être considérée comme une trace de l'ancrage situationnel créé par les enfants et de leur capacité à prendre du recul face au contexte situationnel immédiat lors

de la production d'un texte monologal, en l'occurrence d'un récit, pour un destinataire absent. Les bilingues des deux groupes utilisent en majeure partie des formes appropriées tant à la situation d'énonciation qu'au genre pour introduire les référents, ceci dans les différentes langues et dans les deux modes de production. Environ 80% des *référents animés* sont en effet introduits par un *SN + déterminant indéfini*, ce qui correspond au comportement attendu des enfants monolingues du même âge. De même, l'utilisation différenciée des formes pour l'introduction des *personnages secondaires et des personnages principaux* est proche des résultats des recherches sur les monolingues de cette tranche d'âge : pour les personnages *secondaires*, les formes indéfinies sont presque généralisées, alors qu'on observe un choix de formes plus varié pour les personnages principaux. Le taux d'*indéfinis* pour les personnages *principaux*, légèrement plus faible que dans d'autres enquêtes, est lié à un usage plus fréquent de noms propres et peut être ramené à la situation expérimentale spécifique (récit d'une histoire en images d'après mémoire). L'introduction des protagonistes par des *noms propres*, même si elle ne témoigne a priori pas d'un ancrage situationnel disjoint, a été jugée appropriée ou forte puisqu'elle relève d'un choix discursif adéquat au genre de récit fictif induit par les supports imagés et la situation expérimentale que nous avons proposés aux enfants.

Au-delà de ces tendances générales, un certain nombre de résultats plus différenciés révèle des spécificités tant au niveau des deux populations de bilingues qu'au niveau des langues et des modes de production. Chez les bilingues de Suisse romande, la quantité de *référents secondaires* mentionnés varie en fonction des langues et des modes de production: en allemand, les enfants mentionnent moins de référents qu'en français, notamment à l'écrit en langue familiale, où ils tendent à éviter l'introduction de référents complexes, les procédures étant proches des mécanismes de l'anaphore associative. Ils prennent donc moins de risque en langue familiale que leurs camarades bilingues en Suisse alémanique qui introduisent un nombre égal de personnages partout, mais qui montrent, en effet, une plus grande instabilité dans l'introduction des personnages secondaires par des formes indéfinies à l'écrit en français, langue familiale, que dans les autres versions. De part et d'autre, ces décalages peuvent être imputés aux contraintes de la production écrite, inaccoutumée en langue familiale.

Les analyses révèlent en outre chez les deux groupes de bilingues un recours plus strict à des formes indéfinies ou possessives en français oral que dans les autres versions pour l'introduction des personnages principaux. Ce résultat doit probablement être relié à certaines variations translinguistiques, comme l'indiquent des analyses plus détaillées concernant l'introduction du personnage central (le garçon). L'attraction entre le marquage global (utilisation de constructions existentielles) et le marquage local de la nouveauté d'un référent (forme indéfinie) est plus forte en français qu'en allemand, surtout dans la variété orale « de proximité », ce pattern étant largement appliqué par les enfants bilingues de deux groupes en français oral. Nous avons par ailleurs constaté qu'un nombre important d'enfants bilingues semble s'orienter à l'écrit aussi vers cette spécificité du français oral, et ceci dans les deux langues. La comparaison avec les résultats des enfants monolingues montrent en effet que les enfants ne répliquent pas les patterns des monolingues, mais qu'il s'agit là d'un comportement spécifique.

1.2.3 Maintien de la référence au personnage central

L'analyse du maintien de la référence au protagoniste humain, susceptible d'être le référent le plus fréquemment mentionné et de constituer le thème principal du texte, est un bon indice de la gestion du flux de l'information et de l'établissement de la cohésion référentielle dans le récit monologal.

Le choix de certaines formes dans la création de la cohésion – anaphores zéro et formes disloquées – s'est avéré particulièrement révélateur dans les processus d'acquisition de la bilittératie : l'analyse montre une quantité d'*anaphores zéro* plus forte en allemand et en dialecte qu'en français, ce qui correspond aux divergences d'ordre typologique. L'importance du contact avec le langage écrit (de « distance ») est patente et apparaît plus particulièrement chez les bilingues en Suisse romande qui utilisent plus d'anaphores zéro en français à l'écrit qu'à l'oral (comme leurs camarades monolingues d'ailleurs), alors que les bilingues en Suisse alémanique n'en utilisent que très peu tant à l'oral qu'à l'écrit. Leur usage des anaphores zéro en français semble indépendant de celui de l'allemand et du dialecte, tandis que chez leurs camarades en Suisse romande, il est corrélé à l'écrit en français et en allemand.

L'usage des *dislocations* se conforme également aux *patterns* typologiques : il est dans l'ensemble plus fréquent en français qu'en allemand ou en dialecte. Les bilingues en Suisse alémanique sont plus nombreux à utiliser de dislocations en français que leurs camarades scolarisés en français, tant à l'écrit qu'à l'oral, ce qui démontre que ceux-ci restent de ce point de vue plus proches d'un registre de la « proximité ». Leur usage de ces formes à l'écrit en langue familiale témoigne également d'un processus de production textuelle rendu difficile par un manque de routine.

Les bilingues utilisent dans les trois variétés, à l'écrit et à l'oral, plus de *formes pronominales* que de *formes nominales* pour maintenir la référence au protagoniste. La part des pronoms est toutefois en moyenne plus élevée dans les récits oraux que dans les écrits, ce qui correspond également au développement attendu pour les enfants monolingues. Le contexte linguistique immédiat et le rôle grammatical exercent une grande influence sur le choix de la forme : l'usage des *pronoms en contexte coréférentiel entre syntagmes sujets* est partout la plus fréquente. Cette tendance est toutefois plus nette à l'oral (la plus forte en dialecte chez les bilingues de Suisse romande) qu'à l'écrit où l'on trouve plus fréquemment aussi des noms dans cette même position.

L'analyse des *stratégies référentielles* nous aide à interpréter ces résultats. A l'écrit, les bilingues tendent à organiser leurs textes en ayant recours à une stratégie *partiellement nominale*, *nominale* ou *autre* (c'est-à-dire présentant un déséquilibre au niveau de l'organisation référentielle), ce qui peut être lié tant à la volonté accrue des enfants de différencier entre les référents dans une situation de communication rendue plus consciente qu'à un processus de planification ralenti et plus difficile. A l'oral, en revanche, sauf en allemand standard oral chez les bilingues en Suisse alémanique, de nombreux bilingues adoptent une stratégie *partiellement thématique*, voire *thématique*, donc une stratégie de simplification agissant parfois aux dépens de la compréhensibilité du récit pour un destinataire n'ayant pas accès à d'autres informations que celles contenues dans le texte. Nous avons en outre constaté une grande variabilité inter- et intraindividuelle. En règle générale, les stratégies se montrent moins élaborées en langue familiale, ce qui est vraisemblablement dû à une surcharge cognitive reliée à l'absence d'automatisation de certains processus de la production langagière.

1.2.4 Connexion par organisateurs textuels

L'usage des connecteurs ou organisateurs textuels peut être considéré comme un indice de la capacité des enfants à hiérarchiser les informations, à planifier de manière autonome des textes (capacité essentielle dans une situation de production monolocale) et à s'adapter aux normes scolaires du langage écrit.

Dans les deux groupes d'enfants bilingues, la *densité* des organisateurs textuels (nombre d'organismes textuels, divisé par le nombre de propositions) est moindre à l'écrit qu'à l'oral. Cette divergence s'explique par l'utilisation moins fréquente à l'écrit qu'à l'oral d'organismes de *liaison* tels que *et puis* / *und dann* / *und denn*. Ce résultat correspond à une tendance largement observée dans la recherche sur les monolingues. Il reflète autant une différence au niveau de la planification (la suppression des éléments de *liaison* étant la trace d'une planification divergente entre la modalité écrite et l'oral), qu'un recours à des modèles du langage de la « distance ». Ces deux effets se répercutent tant dans la langue scolaire que dans la langue familiale.

Par ailleurs, en allemand standard, la densité des organisateurs est moindre à l'oral que dans les autres récits oraux. Cette tendance est plus marquée chez les bilingues vivant en Suisse alémanique qui semblent se conformer aux exigences normatives d'une variété de « distance », d'emblée liée à un langage écrit plus formel. La plupart des bilingues en Suisse romande, en revanche, s'appuie davantage sur le dialecte, le contact avec la variété standard demeurant restreint.

L'analyse des organisateurs textuels du point de vue de leur *diversité*, c'est-à-dire de la richesse du paradigme des unités utilisées, révèle que celle-ci est maximale en français oral et minimale en allemand écrit chez les bilingues de Suisse romande. Chez les bilingues de Suisse alémanique, la diversité ne varie ni en fonction des langues ni en fonction des modes de production.

Enfin, l'analyse par *catégories*, qui mesure le poids relatif des catégories d'organismes textuels retenues, fait état d'une ressemblance frappante du profil moyen à l'écrit en langue familiale et scolaire. Les textes contiennent généralement un maximum d'archi-connecteur *et/und*, suivi, dans l'ordre décroissant, des *coordonnants temporels*, des *autres organisateurs temporels*, des *coordonnants non temporels*, des *subordonnants temporels* et *non temporels* et finalement des *autres organisateurs non temporels*. Dans l'ensemble, ces profils témoignent d'une organisation textuelle dépassant le simple enchaînement linéaire des idées, aussi bien à l'écrit en langue familiale qu'en langue scolaire. Ce résultat semble bien être la trace processus d'un apprentissage commun aux langues postulé par Cummins (2000).

Le relevé de certaines spécificités translinguistiques – une fréquence plus élevée de *und* + *anaphore zéro* en allemand écrit par les bilingues en Suisse alémanique et un usage accru des *subordonnants non temporels* en français chez les bilingues en Suisse romande, deux procédures témoignant d'un *empaquetage* des idées – nous montre que les enfants se conforment fortement aux choix rhétoriques spécifiques à la langue scolaire lorsqu'ils produisent des textes dans celle-ci, les *patterns* en langue familiale étant plus individuels.

1.2.5 Paramètres textuels analysés et enjeux normatifs liés à la construction de la littératie

La cohésion et la connexion nous renseignent sur une dimension importante de la capacité à produire des textes monologiques, tout en nous fournissant des indications sur les processus de production sous-jacents, mais elles risquent de faire passer au second plan les idiosyncrasies lexicales, morphologiques, et orthographiques, idiosyncrasies que nous avons relevées dans les analyses qualitatives des textes écrits en langue familiale. Ces idiosyncrasies, peu conformes à une conception normative de la langue écrite largement dominante dans le système scolaire et dans notre société, déterminent généralement la première lecture. Elles peuvent aller, notamment dans les milieux pédagogiques et familiaux peu informés, jusqu'à provoquer un refus total des textes rédigés en langue familiale qui, pourtant, montrent que les enfants sont capables d'exploiter les ressources acquises en langue scolaire, tout en y intégrant des connaissances en langue familiale généralement acquises dans le médium oral et grâce à une pratique réceptive de l'écrit.

1.3 Articulations entre capacités de production textuelle et contextes sociétaux

Dans la présente enquête, l'articulation entre capacités de production textuelle et contextes sociétaux a été examinée avant tout dans la comparaison systématique des textes produits par les deux groupes d'enfants grandissant dans deux contextes différents. Une observation ponctuelle des corrélations entre variables textuelles et contextuelles ainsi qu'une analyse qualitative des textes de quelques enfants, accompagnée de leurs portraits biographiques, nous ont, de plus, livré des pistes de réflexions à propos du fonctionnement de cette articulation.

Ces diverses analyses ont révélé quelques différences saillantes entre les deux groupes d'enfants. Les *bilingues en Suisse romande* se sont en général avérés dominants en langue scolaire : en français, leurs textes sont plus longs, ils introduisent plus de personnages secondaires dans les récits, ils déploient des stratégies anaphoriques plus complexes et leur choix d'organiseurs textuels est plus varié. Ce décalage est très net entre l'écrit allemand et l'écrit français et un peu moins fort entre le français oral et le dialecte, l'allemand oral étant également plus faible.

En revanche, et de manière plutôt inattendue, les *bilingues en Suisse alémanique* ont fait preuve à plusieurs égards de performances équilibrées en langue familiale et en langue scolaire, non seulement à l'oral, mais également à l'écrit. Ils écrivent notamment des textes d'une longueur égale en langue scolaire et en langue familiale, ils introduisent autant de personnages secondaires et ils utilisent des organisateurs textuels d'une diversité égale dans les deux langues. Toutefois, certains d'entre eux utilisent en français, à l'écrit comme à l'oral, des dislocations, ce qui montre qu'ils ne se conforment pas totalement à l'usage du registre de « distance » du langage écrit. Certaines procédures semblent mieux maîtrisées en allemand, notamment l'établissement de la cohésion, comme l'indiquent les résultats pour les stratégies référentielles, plus souvent anaphoriques en allemand standard à l'oral. Une analyse plus fine des organisateurs textuels a en outre montré qu'ils sont nombreux à se conformer davantage aux choix rhétoriques typiques de la langue « de distance » en allemand qu'en français.

Ainsi, si la plupart des enfants des deux groupes développent certaines bases de la littératie en langue familiale, cette tâche semblerait généralement plus difficile pour les enfants de parents germanophones grandissant en Suisse romande. Dans les deux groupes toutefois, les représentations liées à l'écriture en langue familiale empêchent la plupart des bilingues de pratiquer activement celle-ci, les apprentissages restant largement idiosyncrasiques.

La corrélation entre la fréquence des pratiques de littératie en langue familiale (telles qu'elles sont indiquées par les mères) et les variables textuelles nous donne quelques pistes quant à l'impact de ces pratiques sur la production textuelle. Chez les bilingues des deux groupes, l'intensité des pratiques de *littératie* est notamment corrélée positivement avec l'usage de *et/und* + *anaphore zéro* à l'écrit en langue familiale. Il s'agit là d'un paramètre textuel qui, tout en étant la trace d'un empaquetage des informations, se caractérise par sa variabilité à la fois translinguistique et stylistique. Or, ce résultat semble témoigner directement des répercussions des pratiques familiales (lecture, écriture, consommation des médias audio-visuels) sur un usage du discours écrit adapté au langage de la « distance ».

Les corrélations effectuées entre les autres paramètres textuels et les indications sur les pratiques sont plus difficiles à interpréter ; la quantification des facteurs d'influence est délicate et mériterait d'être approfondie à une étape ultérieure de la recherche avec un instrument statistique plus affiné.

Un regard approfondi sur l'ensemble des textes de quatre enfants, assorti de leurs portraits biographiques établis à l'aide des interviews semi-directives conduites avec les mères et des questionnaires soumis à la fois aux enfants et à leurs parents, montre en effet combien pratiques de littératie et productions textuelles varient d'un enfant, d'une famille à l'autre. L'approche qualitative a notamment illustré, pour les enfants grandissant en *Suisse alémanique*, l'écart entre les textes produits en langue familiale par une enfant peu encouragée à y pratiquer sa littératie et ceux d'une autre enfant qui y était au contraire fortement incitée. Ceux de la première se basaient entièrement sur la langue de la « proximité », ceux de la seconde se conformaient largement aux normes de la langue de la « distance » et se sont même avérés plus complexes que les textes produits en langue scolaire.

Pour les deux cas sélectionnés parmi les bilingues en *Suisse romande*, nous avons notamment constaté que les pratiques de littératie en dialecte (par exemple raconter des histoires à partir de textes livresques) constituaient une ressource importante pour l'acquisition de capacités de littératie en allemand, mais que l'absence totale de la langue standard pouvait bloquer leur transposition dans le médium de l'écrit. Un *input* minimal mais régulier de la variété standard (à travers la lecture de textes à l'enfant), s'est au contraire montré bénéfique.

L'ensemble des exemples de l'analyse qualitative illustre par ailleurs combien il est important d'intégrer le médium de l'oral et toutes les variétés du répertoire dans un diagnostic individuel des capacités de littératie d'un enfant bi- ou plurilingue.

2 Spécificités du processus de construction de la double littératie chez les enfants bilingues dans un contexte d'acquisition partiellement non guidé

Sur la base des résultats obtenus dans tous les domaines étudiés on peut tenter de dégager quelques principes spécifiques au processus de construction de la double littératie chez l'enfant bilingue dans un contexte d'acquisition partiellement non guidée.

2.1 Correspondances au développement monolingue

Comme il a été précisé à plusieurs reprises, l'objectif de ce travail ne consistait pas à comparer les productions textuelles des bilingues dans chacune de leurs variétés à celles des monolingues, mais à mettre en évidence les *caractéristiques de leur répertoire plurilingue* à travers une comparaison entre leurs propres performances dans leurs différentes variétés. Toutefois, le choix des paramètres d'analyse et l'interprétation des données se sont presque inévitablement appuyés sur les résultats provenant de la recherche sur le développement discursif / textuel chez les monolingues. De même, quelques comparaisons avec les données produites par des enfants monolingues (francophones) et diglossiques (germanophones) nous ont ponctuellement servis de point de repère, avant tout pour déceler le poids des spécificités translinguistiques.

Sans avoir mené une comparaison systématique entre des corpus monolingues et bilingues, un certain nombre de résultats cités sous IV.2.1 nous permettent ainsi d'affirmer qu'en *langue scolaire*, la plupart des bilingues ayant participé à la présente enquête font état globalement, à l'écrit et à l'oral, *en ce qui concerne la cohésion et la connexion textuelle*, des mêmes tendances que les enfants monolingues.

Comme le font de nombreux travaux dans ce domaine (pour un survol cf. chapitre I.2.4.2), il est important de rappeler que ce résultat ne doit pas être généralisé à l'ensemble de la population des enfants bilingues, mais vaut pour les contextes et les activités langagières étudiés ici.

Les comportements observés en *langue familiale* – concernant le développement non guidé de la littératie – suivent des patterns plus complexes. C'est dans la relation entre les performances dans les différentes variétés du répertoire des bilingues qu'ils peuvent le mieux être caractérisés.

2.2 Parallélismes : traces du principe de l'interdépendance

En comparant les performances dans les différentes variétés, nous avons observé plusieurs parallélismes.

Ainsi, la *longueur des textes écrits* en langue familiale et en langue scolaire est corrélée, même en l'absence totale d'exercice de l'écriture en langue familiale. De même, les bilingues appliquent en grande partie le principe de l'*introduction des référents* par un *nom + déterminant indéfini* dans toutes les variétés, à l'oral et à l'écrit. La pondération des différentes *catégories d'organiseurs textuels* enfin, est largement similaire en langue familiale et en langue scolaire : il a été montré que même les récits écrits en allemand par les bilingues en Suisse romande, en l'absence de toute pratique et aussi déficitaires qu'ils puissent paraître, font preuve d'une organisation des informations dépassant le

simple enchaînement linéaire. Ils sont généralement dotés d'une superstructure narrative complète, tout comme les récits oraux d'ailleurs. Ce dernier résultat confirme l'observation récurrente dans la recherche sur l'acquisition discursive chez les bilingues selon laquelle l'acquisition de la structure narrative est plutôt liée à un développement cognitif général qu'à la maîtrise d'une langue spécifique.

D'autre part, l'analyse des *stratégies référentielles* a révélé que les enfants dont les textes écrits en langue scolaire se caractérisaient par une organisation référentielle fortement simplifiée ou déficitaire, présentaient généralement la même particularité en la langue familiale.

Il s'agit là de traces du *principe de l'interdépendance* ou de la *compétence commune sous-jacente* postulés par Cummins (2000), qui serait nourrie par des apprentissages dans les différentes variétés du répertoire de l'enfant.

2.3 Adaptation des moyens discursifs à la variabilité translinguistique : traces d'un apprentissage différencié et conditions d'un appui mutuel entre les langues

Acquérir la capacité de produire un texte cohésif et connecté dans plusieurs langues ne se réduit pas à un transfert de procédures qui s'effectuerait de manière automatique dès le moment où les moyens lexico-grammaticaux sont disponibles. L'acquisition discursive demande en effet aux individus plurilingues un travail de différenciation et nécessite qu'ils se conforment aux patterns typologiques et aux choix rhétoriques propres à chaque langue (cf. Slobin 1996).

Certains résultats, notamment ceux ayant trait aux usages de l'organisateur spatio-temporel *da* et des *subordonnants* (dont l'usage a été comparé à celui des enfants monolingues du même âge ainsi qu'à celui d'un petit corpus d'adultes) montrent en effet que les bilingues ayant participé à notre enquête tendent à se conformer plus fortement aux choix rhétoriques typiques de la langue dans laquelle ils apprennent à lire et à écrire en milieu scolaire. Dès lors qu'ils s'expriment en langue familiale non appuyée pédagogiquement, les enfants ont tendance à se servir, dans le registre des organisateurs textuels, d'un paradigme d'unités passe-partout. Retenons que, dans un autre contexte, Viberg (2001) arrive, tout au contraire, à une conclusion semblable pour la langue *scolaire* lorsque celle-ci est la langue *faible* des bilingues.

Très sensibles à la quantité et la qualité des interactions dans chaque variété du répertoire de l'enfant, les zones de variabilité translinguistique peuvent faire apparaître non seulement une différenciation entre les variétés, mais également un appui mutuel entre elles en matière d'acquisition discursive et éclairer les conditions dans lesquelles celui-ci s'effectue. Il est relativement difficile de mesurer la contribution des différentes langues au processus de l'acquisition discursive. De manière générale, les transferts sont plus facilement détectables en cas de déviance ; cependant les transferts négatifs sont plus difficilement perceptibles au niveau discursif / textuel, celui-ci étant moins fortement normé que d'autres domaines, notamment le lexique ou la morpho-syntaxe. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles l'impact des processus de transfert de moyens discursifs a été peu étudié (cf. Ringbom 2007, 64).

L'exemple de l'*anaphore zéro* (respectivement *et* + *anaphore zéro*) dont l'usage est soumis à la fois à des contraintes d'ordre typologique et stylistique, s'est révélé à cet égard particulièrement intéressant. En français, l'usage des *anaphores zéro* est nettement plus restreint qu'en allemand ou en

dialecte ; elles sont peu usitées dans le registre de la « proximité », leur usage (modéré) étant réservé au registre de « distance » et l'écriture.

Or, il apparaît que les bilingues des deux groupes utilisent l'*anaphore zéro* conformément aux *patterns* typologiques, leur nombre en allemand et en dialecte dépassant partout nettement celui en français. L'impact du contexte acquisitionnel se montre dans l'adaptation ou non aux contraintes stylistiques du français écrit : les bilingues scolarisés en Suisse romande sont plus nombreux à se comporter comme leurs pairs francophones (monolingues) et d'utiliser plus d'*anaphores zéro* dans leurs récits écrits en français qu'à l'oral. Chez eux, l'usage des *anaphores zéro* en allemand et en français est corrélé. Ceci n'est pas le cas des bilingues en Suisse alémanique dont un grand nombre adopte à l'écrit en français le même comportement qu'à l'oral et emploie par conséquent peu ou presque pas d'*anaphores zéro*. Chez eux, l'emploi de l'*anaphore zéro* à l'écrit en français langue familiale et celui, plus fréquent, en allemand langue scolaire n'est pas corrélé. Remarquons aussi que, de manière générale, dans les deux groupes, les enfants faisant usage de l'*anaphore zéro* à l'écrit en langue familiale sont également ceux qui disposent des pratiques vernaculaires de littérature les plus importantes.

Ces résultats suggèrent que le transfert positif de l'allemand écrit vers le français écrit se fait lorsque les conditions pour qu'il ait lieu sont réunies, c'est-à-dire, dans le cas présent, lorsque les enfants reçoivent un encouragement substantiel, voire un soutien pédagogique de l'écrit en langue française. Nous retrouvons ici, dans le contexte de l'acquisition du langage écrit, un principe énoncé notamment par Kuppersmit & Berman (2001), selon lequel l'acquisition des moyens discursifs est moins déterminé par leur degré de similarité ou de différence à travers les langues que par leur *accessibilité* respective aux bilingues.

2.4 Décalages : traces de la vulnérabilité des procédures en cas de surcharge

A côté des parallélismes décrits plus haut, nous avons relevé un certain nombre de décalages entre les versions des récits produites par les bilingues, décalages que nous avons interprété comme des traces d'un manque d'automatisation de certains sous-processus et, partant, d'une surcharge cognitive (Gombert 1990), provoquant une déstabilisation des procédures de production textuelle dans la langue plus faible, généralement la langue familiale.

Ainsi, si le principe de l'*introduction des référents* animés par *nom + déterminant indéfini* dans l'absence de leur connaissance mutuelle semble généralement maîtrisé, nous avons relevé, surtout dans les écrits produits en langue familiale, quelques occurrences de pronoms ou de formes disloquées ou encore l'omission complète de certains référents, témoignant d'un recours momentané à des stratégies appartenant à un stade développemental révolu ou d'une réduction de la complexité de la tâche.

L'analyse du *maintien de la référence au personnage principal* a montré que fréquemment, les bilingues déploient dans les textes écrits des stratégies référentielles semblables en langue scolaire en langue familiale, mais fortement simplifiées dans cette dernière. Ces simplifications sont caractéristiques de stades développementaux plus précoces, dont relèvent l'organisation du récit autour d'un sujet thématique, pronominalisé de manière rigide dans la position sujet ou, au contraire,

l'absence de pronominalisation due à la réintroduction du sujet thématique par une forme nominale de proposition en proposition.

Un autre décalage se manifeste dans l'emploi des *organiseurs* textuels. Chez les bilingues en Suisse romande par exemple, leur diversité tend par exemple à être réduite dans les récits écrits en français par rapport aux récits oraux et en allemand écrit par rapport au dialecte et allemand. Les textes allemands procèdent nettement moins à l'*empaquetage* des idées, présentant à cet égard des caractéristiques de textes de scripteurs novices.

2.5 *Equivalences fonctionnelles : traces d'un travail de construction à étayer davantage*

Une approche qualitative des *organiseurs textuels*, à savoir l'analyse de l'utilisation individuelle des organisateurs textuels en langue familiale, a montré qu'en fait, une gamme réduite de formes peut chez certains enfants assurer des fonctions équivalentes à l'éventail plus diversifié de formes mis en œuvre en langue scolaire.

Cette observation fait appel à un principe développemental, énoncé par Berman & Slobin (1994, en se basant sur Werner & Kaplan). Ce principe postule que l'émergence de nouvelles formes qui assurent de nouvelles fonctions discursives est précédée d'un stade où les nouvelles fonctions sont d'abord actualisées au moyen de formes déjà disponibles. Une fois que l'enfant aura assimilé les nouvelles fonctions, il sera poussé vers l'acquisition de nouvelles formes, plus aptes à remplir les nouvelles fonctions dans le cadre du développement discursif. Il est alors difficile de savoir si les fonctions ont d'abord été acquises en langue familiale ou en langue scolaire. Ce qui est observable, c'est que le développement en langue familiale stagne. Pour que ces capacités en langue familiale progressent, elles nécessiteraient un contact plus intense avec la variété écrite « de distance » et *un étayage dans l'interaction avec des adultes compétents, dans la zone proximale de développement* de l'enfant (Vygotski 1934 / 1985, Bruner 1983). Pour ce qui est de la littératie en langue familiale, cela ne semble visiblement pas être le cas pour de nombreux bilingues. Ces observations soulignent l'importance d'un soutien actif de la littératie en langue familiale, même si les enfants semblent développer des compétences considérables dans les conditions qui leur sont offertes.

3 Perspectives de recherche

Le bi- / plurilinguisme et la littératie, en tant que phénomènes linguistiques, cognitifs et sociaux ne peuvent être compris en dehors des contextes dont ils émergent. Une des tâches principales de la recherche consiste à démêler l'écheveau des multiples facteurs contextuels susceptibles de promouvoir ou de bloquer le potentiel d'un transfert positif de la littératie d'une langue à l'autre (cf. Hornberger 1989).

Dans la perspective d'une recherche fondamentale liée à des questions éducationnelles d'une grande actualité, il est capital de comprendre où se situent les points de rencontre entre littératie

scolaire et littératie familiale, ou, plus concrètement, quelles capacités discursives les enfants amènent à l'école et comment celles-ci y sont perçues, voire prises en compte. Certaines recherches, par exemple celle de Lesemann & De Jong 1998, ont pris en compte cette articulation ; à l'heure actuelle, plusieurs projets suisses s'en préoccupent d'ailleurs dans le cadre de différentes approches (notamment Müller 2007, Moser & Werlen 2007).

En poursuivant le travail amorcé dans la présente enquête, une étude longitudinale, combinant une approche ethnographique (dans la tradition des *New Literacy Studies*) et une approche expérimentale, pourrait se consacrer à l'observation des interactions enfants – adultes ou pairs compétents, dans le contexte tant des pratiques familiales que scolaires, tout en cherchant à comprendre comment les capacités de production textuelle s'articulent à ces pratiques. Ce type d'études pourrait nous renseigner sur le développement parallèle de la littératie dans différentes variétés, afin de mieux comprendre quel est l'impact de chacune d'entre elles. L'étude de Boyd & Naclér (2001), notamment, va dans cette direction: elle propose une analyse des interactions mère-enfant dans le cadre de l'expérience (orale) de la *Frog-Story* chez des enfants bilingues suédois et turcs, tout en examinant les interactions dans lesquelles ces enfants s'engagent dans le cadre scolaire. Une telle approche pourrait être accompagnée, d'une part d'une analyse plus systématique de leur production textuelle dans une perspective translinguistique, et, d'autre part, d'une analyse des différents produits textuels résultant des différents événements et activités de littératie vernaculaires et scolaires.

Dans un cadre expérimental contrôlé, comme celui de la présente étude, d'autres types (tâches descriptives, argumentatives, explicatives) et d'autres genres (p.ex. règles d'un jeu, recette de cuisine, lettre de réclamation ou de remerciement) d'activités langagières devraient être soumis à l'analyse. Comme nous l'avons signalé plus haut, de nombreuses recherches conduites auprès des enfants monolingues indiquent que les capacités discursives varient fortement en fonction des tâches (cf. p.ex. Schneuwly 1988, Schneuwly & De Weck 1994, Berman 2004, Feilke 2002 ; cf. également Egli 1993 pour des résultats sur un petit nombre d'enfants bilingues).

Enfin, pour comprendre l'impact d'une scolarisation bilingue, opposée au cadre submersif dans lequel évoluent nos enfants bilingues, il serait utile de contraster, au moyen du dispositif proposé dans la présente recherche (à partir, par exemple, de récits oraux et écrits fondés sur la *Frog-Story* et la *Cat-Story*) différentes situations d'acquisition de la bilittératie .

4 Enjeux pédagogiques et de politique éducationnelle

Les résultats de l'analyse des capacités de production textuelle ont révélé des traces d'un apprentissage qui peut paraître surprenant, vu la place relativement restreinte accordée aux pratiques d'écriture en langue familiale. Les enfants se sont en effet montrés capables de produire des récits écrits en langue d'origine, récits souvent dotés d'une cohésion et d'une organisation textuelle presque aussi élaborée qu'en langue d'accueil. Les résultats de l'enquête par questionnaire soulignent l'importance des pratiques familiales présidant à l'émergence de ces apprentissages qui débutent chez

les enfants appartenant à des milieux socioculturels privilégiés – bilingues et monolingues – bien avant l'entrée à l'école, notamment à travers des interactions autour de la lecture de livres ou de la narration d'histoires.

Face aux potentiels dégagés par l'analyse des récits des bilingues, le décalage entre ce que la plupart des familles conçoivent des conditions d'apprentissage de la littérature familiale et ce que ces enfants sont capables de faire est patent. Simultanément, un regard normatif sur ces textes peut y trouver la confirmation facile de l'incapacité des bilingues à écrire dans leur langue d'origine, représentation largement répandue chez le commun des locuteurs et qui correspond également aux idées que se font la plupart des parents et des enfants participant à cette enquête.

Dans un cadre pédagogique où, à cet âge (9-10 ans), le curriculum scolaire est exclusivement basé sur la langue scolaire (avec un début d'apprentissage d'une première langue étrangère), la langue familiale reste une grande inconnue et il est presque inévitable que la langue scolaire des bilingues soit mesurée à l'aune d'une norme monolingue. Leurs prestations apparaissent alors souvent déficitaires, du fait que leur pratique de la langue scolaire porte les marques d'apprentissages spécifiques, liés à la présence simultanée de deux voire plusieurs systèmes linguistiques. D'où l'importance, lors d'une évaluation prédictive, de prendre en compte l'ensemble des variétés du répertoire de l'enfant. Un dispositif comme celui choisi pour la présente enquête (narration d'un récit d'après des images, à l'oral et à l'écrit dans toutes les langues), pourrait en être un élément valable.

Plus généralement, dans un cadre mieux adapté aux besoins de ces enfants, il serait évidemment profitable de prendre en charge, au sein d'un curriculum visant au maintien des différentes langues (voir ci-dessus, chapitre I.1.5.4), l'ensemble des variétés dont ils disposent. Une véritable didactique du plurilinguisme, se basant sur une approche intégrée des processus d'enseignement-apprentissage devra alors être adoptée, afin de permettre aux enfants d'exploiter pleinement l'ensemble des ressources de leur répertoire (Meissner 1998, Wokusch 2005). La création d'un tel cadre n'est possible que dans un système éducatif qui accepte le plurilinguisme comme une réalité, voire comme un potentiel à exploiter, plutôt que comme un handicap ou une menace.

Le Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse, mandaté par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (Lüdi et al. 1998) postule qu'une place plus large doit être accordée dans notre société à l'enseignement bi- ou plurilingue et, plus généralement, que les langues d'origine des enfants bilingues seront soutenues par l'école publique. Ces propositions, se basant sur de nombreuses expériences positives en matière d'enseignement bilingue précoce, ne font pas l'objet d'un consensus large dans l'opinion publique. Ainsi, la stratégie de la CDIP pour la coordination de l'enseignement des langues à l'école obligatoire, élaborée sur la base du *Concept général* et adoptée par les directeurs cantonaux de l'instruction publique le 25 mars 2004 (CDIP 2004) et, plus récemment, l'*Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire HarmoS* (CDIP 2007), mentionnent explicitement le soutien de la langue d'origine des enfants de parents allophones. Il s'agit là un pas important qui représente pour l'instant le maximum atteignable dans un système politique basé sur le consensus de la majorité. Pourtant, le statut de ce soutien, la place qui est accordée aux langues d'origine dans le curriculum et son organisation restent

pourtant peu déterminés et dépendent en fait de la bonne volonté des cantons¹⁴. Jusqu'à ce jour, les cantons ayant mis en place des structures favorisant le développement de ce soutien restent largement minoritaires.

Pourtant, seul un tel soutien fort permettra aux enfants de développer le potentiel que nous venons de dégager. Sans prise en charge pédagogique, sans donner l'occasion aux bilingues de produire dans toutes les variétés de leur répertoire des textes de différents types et genres et de pratiquer des lectures intensives, sans la volonté de les encourager à devenir des « linguistes contrastifs », ce potentiel a peu de chances de se développer de façon adéquate et de déployer également, à terme, des effets bénéfiques pour la langue de scolarisation (Cummins 2000). Un travail important d'information doit être entrepris auprès des milieux politiques, des responsables de l'instruction publique ainsi que des milieux enseignants afin de les convaincre de cette nécessité.

Même pour les enfants de parents suisses, migrant d'une région linguistique à l'autre, une bilittératie fonctionnelle – cruciale pour le maintien d'une langue d'origine, pour l'élargissement des réseaux communicatifs et pour l'établissement d'une identité bilingue – est difficile à atteindre dans un système où les enfants suivent dans leur langue d'origine les cours de langue seconde destinés à leurs camarades autochtones (par exemple de cours de français langue étrangère pour les enfants de parents Suisses romands établis en Suisse alémanique). En effet, une bilittératie fonctionnelle n'est atteinte que par les bilingues qui ont le privilège d'un soutien parental fort ou d'initiatives individuelles émanant d'enseignants isolés. Et pour les enfants parlant le dialecte suisse alémanique à la maison, grandissant en milieu francophone, cette tâche semble encore plus ardue.

Sortir de l'ombre un potentiel de littératie dont on peut faire l'hypothèse qu'il est susceptible d'un développement considérable dans des conditions appropriées et montrer l'importance des pratiques familiales signifie déjà les prendre au sérieux et contribuer peut-être à un changement des représentations pour les acteurs impliqués dans ce processus qu'est le *devenir bilingue ou plurilingue*.

¹⁴ « Art. 4.4 « En ce qui concerne les élèves issus de la migration, les cantons apportent, par des mesures d'organisation, leur soutien aux cours de langue d'origine (cours LCO) organisés par les pays d'origine et les différentes communautés linguistiques dans le respect de la neutralité religieuse et politique. »(CDIP 2007)

IV BIBLIOGRAPHIE

- Aarsen, Jeroen / Bos, Petra (1999): Cohesive devices in bilingual development. In: Guus Extra / Ludo Verhoeven (éds), p. 143-164.
- Aarts, Rian / Verhoeven, Ludo (1999): Literacy attainment in a second language submersion context. In: *Applied linguistics* (20), p. 377-393.
- Adam, Jean-Michel (1984): *Le récit*. Paris, P.U.F.
- Adam, Jean-Michel (1985): *Le texte narratif*. Paris, Nathan.
- Adam, Jean-Michel (1990): *Eléments de linguistique textuelle*. Liège, Mardaga.
- Adam, Jean-Michel / Revaz, Françoise (1996): *L'analyse des récits*. Paris, Seuil.
- Akinici, Mehmet Ali / Jisa, Harriet / Kern, Sophie (2001): Influence of L1 Turkish on L2 French narratives. In: Ludo Verhoeven / Sven Strömqvist (éds), p. 189-208.
- Allal, Lamia / Chiraz, Annane / Sénémaud, Monique / Noyau, Colette (2002): Construction des énoncés et connecteurs dans la structuration des récits enfantins et arabe tunisien et en français. In: *LINX* (46), p. 133-153.
- Allal, Linda / Rieben, Laurence / Rouiller, Yviane (1996): Compétences orthographiques et tâches d'écriture. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* (64), p. 113-127.
- Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus (éds) (1988): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin / N.Y., de Gruyter.
- Apothéloz, Denis (1995): *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève, Paris, Droz.
- Applebee, Arthur N. (1978): *The child's concept of story. Ages two to seventeen*. Chicago, University of Chicago Press.
- Auchlin, Antoine (1991): Mais, heu, pis bon, ben alors voilà, quoi ! Marqueurs de structuration de la conversation et complétude. In: *Cahiers de linguistique française* (2), p. 141-160.
- Augst, Gerhard (1988): Schreibweise (Orthographie). In: Ulrich Ammon et al. (éds), p. 1134-1144.
- Augst, Gerhard / Müller, Karin (1996): Die schriftliche Sprache im Deutschen. In: Hartmut Günther / Otto Ludwig (éds): Vol II, p. 1500-1505.
- Baetens Beardsmore, Hugo (1986): *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Baetens Beardsmore, Hugo (1996): Education plurilingue en Europe. In: Hans Goebl et al. (éds), p. 456-473.
- Baker, Colin (2000 / 1993¹): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Baker, Colin / Prys Jones, Sylvia (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Bakhtine, Mikhail (1984): *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- Bamberg, Michael G.W. (1986): A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. In: *Linguistics* (24), p. 227-284.
- Bamberg, Michael G.W. (1987): *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Barton, David (1994): *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written language*. Oxford, B. Blackwell.
- Baur Ruprecht / Meder, Gregor / Previsic, Vlatko (éds): *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Baur, Ruprecht / Meder, Gregor (1992): Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In: Ruprecht Baur, Gregor Meder, Vlatko Previsic (éds): *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, p. 109-140.

- Béguelin, Marie-José (1999): Le rapport écrit-oral. Tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices. In: *Cahiers de Linguistique française* 20, p. 229-253.
- Béguelin, Marie-José (et al.) (2000): *De la phrase aux énoncés*. Bruxelles, Editions De Boeck Duculot.
- Bereiter, Carl (1980): Development in writing. In: Lee W. Gregg / Erwin R. Steinberg (éds), p. 73-95.
- Bereiter, Carl / Scardamalia, Marlene (1985): Wissen-Wiedergeben als ein Modell für das Schreiben von Instruktionen durch ungeübte Schreiber. In: *Unterrichtswissenschaft* (4), p. 319-333.
- Berman, Ruth (1995): Narrative Competence and Storytelling Performance: How Children Tell Stories in Different Contexts. In: *Journal of Narrative and Life History* (5:4), p. 285-313.
- Berman, Ruth (2001): Narrative development in multilingual contexts: A cross-linguistic perspective. In: Ludo Verhoeven / Sven Strömqvist (éds), p. 419-428.
- Berman, Ruth A. (1998): Typological perspectives on connectivity. In: Norbert Dittmar / Zvi Penner (éds), p. 203-225.
- Berman, Ruth A. (1999): Bilingual proficiency / proficient bilingualism: Insights from narrative texts. In: Guus Extra / Ludo Verhoeven (éds), p. 187-208.
- Berman, Ruth A. (2004): The Role of Context in Developing Narrative Abilities. In: Ludo Verhoeven / Sven Strömqvist (éds), p. 261-280.
- Berman, Ruth A. / Slobin Dan I. (1994): *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale / New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Berrendonner, Alain / Reichler-Béguelin, Marie-José (1989) Décalages: les niveaux de l'analyse linguistique. In: *Langue française* (81), p. 99-124.
- Bestgen, Yves / Costermans, Jean (1997): Temporal Markers of Narrative Structure: Studies in Production. In: Costermans, Jean / Fayol, Michel (éds), p. 245-263.
- Bhatja, Thej K. / Ritchie, William C. (éds): *The handbook of bilingualism*. Oxford, Blackwell.
- Blanche-Benveniste, Claire (1994): The construct of oral and written language. In: Ludo Verhoeven (éd.), p. 61-75.
- Blanche-Benveniste, Claire (1997): *Approches de la langue parlée du français*. Paris, Orphrys.
- Boueke, Dietrich et al. (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München, Wilhelm Fink Verlag.
- Bourgain, Dominique (1990): Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques. In: Bernard Schneuwly (éd.), p. 289-296.
- Boyd, Sally / Naclér, Kerstin (2001): Sociocultural aspects of bilingual narrative development in Sweden. In: Ludo Verhoeven / Sven Strömqvist (éds), p. 129-152.
- Braunwald, Susan R. (1997): The development of *because* and *so*: Connecting Language, Thought, and Social Understanding. In: Costermans, Jean / Fayol, Michel (éds), p. 121-137.
- Bregy, Anne-Lore / Brohy, Claudine (1998): Mehrsprachige und plurikulturelle Schulmodelle in der Schweiz oder : What's in a name? In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (67), p. 85-99.
- Bregy, Anne-Lore / Brohy, Claudine / Fuchs, Gaby (2000): *Expérience d'apprentissage bilingue précoce*. Publications de l'IRD.
- Brohy, Claudine (1992): *Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien*. Universitätsverlag Freiburg, Schweiz.
- Brohy, Claudine (1998): Synthèse de l'inventaire des modèles scolaires plurilingues en Suisse, établie pour l'Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse (APEPS).
<http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/concept.html>
- Brohy, Claudine (2006): L'enseignement bilingue en Suisse: Ubi es, quo vadis? In: *Babylonia* (2/06), p. 14-16.

- Bronckart, Jean-Paul (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, Jean-Paul et al. (1985): *Le fonctionnement des discours*. Paris / Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, Jean-Pierre / Schneuwly, Bernard (1984). La production des organisateurs textuels chez l'enfant. In: Michel Moscato / Gilberte Piérault-Le-Bonnier (éds): *Le langage. Construction et actualisation*. Rouen, Presses Universitaires de Rouen, p. 165-178.
- Brown, Gillian / Yule, George (1983): *Discourse analysis*. Cambridge (etc.), Cambridge University Press.
- Büchi, Christophe (2000): Röstigraben. *Das Verhältnis zwischen deutscher und französischer Schweiz. Geschichte und Perspektiven*. Verlag Neue Zürcher Zeitung, Zürich.
- Butler, Yuko G. / Hakuta, Kenji (2004): Bilingualism and Second Language Acquisition. In: Thej K. Bhatja / William C. Ritchie (éds): *The handbook of bilingualism*. Oxford, Blackwell, p. 114-144.
- Cadiot, Pierre (1992): Matching syntax and pragmatics: a typology of topic and topic-related constructions in spoken French. In: *Linguistics* (30), p. 57-88.
- Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), Conseil de l'Europe, Editions Didier.
- Camartin, Iso (1985): La Suisse: un état plurilingue. In: Robert Schläpfer (éd.): *La Suisse aux quatre langues*. Genève, Ed. Zoe.
- Canale, Michael (1983): On some dimensions of language proficiency. In: John W. Oller (éd.): *Issues in language testing research*. Rowley, Mass., Newbury House, p. 333-342.
- Canale, Michael / Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics* (1), p. 1-47.
- Caron, Jean (1992²): *Précis de psycholinguistique*. Paris : P.U.F.
- Caron, Jean (1997): Toward a Procedural Approach of the Meaning of Connectives. In: Costermans, Jean / Fayol, Michel (éds), p. 53-73.
- Carroll, David W. (1994²): *Psychology of language*. Monterey (Calif.), Brooks / Cole Publishing Company.
- CDIP (2004): *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Berne, CDIP. (www.edk.ch)
- CDIP (2007): *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire du 14 juin 2007*. Berne, CDIP. (www.edk.ch)
- Chafe, Wallace L. (1976): Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics, and Point of View. In: Charles N. Li (éd), p. 25-55.
- Chafe, Wallace L. / Danielewicz, Jane (1987): Properties of spoken and written Language. In: Rosalind Horowitz / S. Jay Samuels (éds), p. 83-113.
- Charaudeau, Patrick / Mainguenu, Dominique (2002): *Dictionnaire de l'analyse du discours*. Paris, Seuil.
- Charolles, Michel (1978): Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française* (38), 7-41.
- Cornaire, Claudette / Raymond, Patricia Mary (1999): *La production écrite*. Paris, CLE international.
- Costermans, Jean / Fayol, Michel (éds) (1997): *Processing interclausal relationships*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Coulmas, Florian (1996): Schriftlichkeit und Diglossie. In: Hartmut Günther / Otto Ludwig (éds), p. 739-745.
- Cumming, Alister H. (1994): Writing Expertise and Second-Language Proficiency. In: Alister H. Cumming (éd.): *Bilingual Performance in Reading and Writing*. Ann Arbor / Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins, p. 173-221.
- Cummins, Jim (1980): The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. In: *TESOL quarterly*, (14 / 2), p. 175-187.

- Cummins, Jim (1986): *Bilingualism in education*. New York, Longman.
- Cummins, Jim (1989): Language and literacy acquisition in bilingual contexts. In: *Journal of multilingual and multicultural development*, (10 / 1), p. 17-31.
- Cummins, Jim (1991): Interdependence of first- and second language proficiency in bilingual children. In: Ellen Byalstock (éd.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge, etc. Cambridge University Press, p. 70-89.
- Cummins, Jim (1996): Education multilingue aux Etats-Unis d'Amérique et au Canada. In: Hans Goebel et al. (éds): *Kontaktlinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin / N.Y., de Gruyter, p. 473-481.
- Cummins, Jim (2000): *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, etc., Multilingual Matters.
- Dabène, Louis (1990): Société et écriture: Quels types de diversification? In: Bernard Schneuwly (éd.): *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 19-28.
- De Bot, Kes (1992): A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted. In: *Applied Linguistics* (13), p. 1-24.
- De Houwer, Annick (1995): Bilingual language acquisition. In: Paul Fletcher / Brian MacWhinney (éds): *The Handbook of Child Language*. Oxford, Basil Blackwell, p. 219-250.
- De Houwer, Annick (1999): Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. In: Guus Extra / Ludo Verhoeven (éds): *Bilingualism and Migration*. Berlin, New York, Mouton de Gruyter.
- De Weck, Geneviève (1991): *La cohésion dans les textes d'enfants*. Paris / Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- De Weck, Geneviève / Schneuwly, Bernard (1994). Anaphoric procedures in four text types produced by children. In: *Discourse Processes* (17), p. 465-478.
- Deprez, Christine (1994): *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris, Didier, coll. Crédif Essais.
- Dittmar, Norbert / Penner, Zvi (éds): *Issues in the Theory of Language acquisition. Essays in Honor of Jürgen Weissenborn*. Bern, Peter Lang.
- Dolz, Joaquim / Pasquier, Antoine / Bronckart, Jean-Paul (1993): L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverses ? In: *Etudes de linguistique appliquée* (89), p. 23-37.
- Dolz, Joaquim / Schneuwly (1998): Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Paris, E.S.F.
- Döpke, Susanne (1992): *One parent, one language: An Interactional Approach*. Amsterdam, John Benjamins.
- Duchêne, Alexandre (2001) : L'acquisition plurilingue dans ses dimensions linguistiques, affectives et sociales : quelques éléments de réflexion. In : *Langages et pratiques* (28), p. 1-11.
- Ducrot, Oswald (1980): Analyse de textes et linguistique de l'énonciation. In: *Les mots du discours*. Paris, éd. de minuit.
- Duden (1998): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, Dudenverlag.
- Duverger, Jean (éd.) (2000): Actualité de l'enseignement bilingue. Numéro spécial du *Français dans le monde*, janvier 2000.
- Edelsky, Carole (1982): Writing in a bilingual program: The relation of L1 and L2 texts. *TESOL quarterly* 16, p. 211-228.
- Edelsky, Carole (1991): *With literacy and justice for all. Rethinking the Social in Language and Education*. London, The Falmer Press.

- Edelsky, Carole / Hudelson, Sarah (1991): Contextual complexities: Written Language Politics for Bilingual Programs. In: Carole Edelsky, p. 44-58.
- Edmondson, Willis / House, Julianne (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Heidelberg, Wiesbaden, Quelle & Meyer (UTB).
- Eggers, Hans (1986): *Deutsche Sprachgeschichte*. (Band 2: Das Frühneuhochdeutsche und das Neuhochdeutsche). Reinbek, Rowohlt.
- Egli, Mirjam (1993): *Enfants bilingues et littératie. Une préenquête*. Université de Bâle, Mémoire de Licence non publié.
- Egli, Mirjam (1995a): L'acquisition de l'écrit chez les enfants bilingues — apports d'une théorie contextuelle de la littératie. In: *Babylonia* (3 / 12), p.21-26.
- Egli, Mirjam (1995b): Schriftliches und mündliches Erzählen in der Primarschule: Schriftspracherwerb bei zweisprachigen Kindern in der deutschen Schweiz. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (62), p. 233-260.
- Egli, Mirjam / Lüdi, Georges (1994): Bilittératie chez des enfants bilingues, In: Georges Lüdi / Uta Frith / Mirjam Egli / Claude Zuber (éds): *Proceedings of the Workshop « Contexts of literacy »*, Nizza, Sept 1994, Strasbourg, European Science Foundation, Scientific Network on Written Language and Literacy. Strasbourg, ESF, p. 131-165.
- Egli, Mirjam / Pekarek, Simona (1996): Régulations du discours: des activités mono- et polygérées dans le contexte de l'acquisition langagière. In: *SCOLIA* (9) (Sémantique et cognition), Université des Sciences Humaines de Strasbourg, p. 37-62.
- Elmiger, Daniel (2000): Définir le bilinguisme. Catalogue de critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme. In: *TRANEL* (32), p. 55-76.
- Erichson, Christa (1989): Der Orthographie auf der Spur. In: Heiko Balhorn / Hans Brügelmann (éds): *Jeder spricht anders*. Konstanz, Faude.
- Extra, Guus / Verhoeven, Ludo (1999): Immigrant minority groups and immigrant minority languages in Europe. In: Guus Extra / Ludo Verhoeven (éds), p. 3-28.
- Extra, Guus / Verhoeven, Ludo (éds) (1999): *Bilingualism and Migration*. Berlin, New York, Mouton de Gruyter.
- Fayol, Michel (1985): *Le récit et sa construction - une approche de la psychologie cognitive*. Paris / Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Fayol, Michel (1986): Les connecteurs dans les récits écrits: étude chez les enfants de 6 à 10 ans. In: *Pratiques* (49), p. 101-113.
- Fayol, Michel (1997): *Des idées au texte*, Paris, P.U.F.
- Feilke, Helmut (2002): Die Entwicklung literaler Textkompetenz – ein Forschungsbericht. In: *SPASS – Siegener Papier zur Aneignung sprachlicher Strukturformen*, 10 / 2002.
- Feilke, Helmut (1993) : Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeiten. In: *Diskussion Deutsch* (129), p. 17-34.
- Feilke, Helmut (1996). Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Hartmut Günther / Otto Ludwig, (éds) : Vol I, p. 1178-119.
- Feilke, Helmut (2000): Wege zum Text. In: *Praxis Deutsch, Zeitschrift für den Deutschunterricht* (161), p. 14-22.
- Feilke, Helmut (2001) : Grammatikalisierung und Textualisierung – „Konjunktionen“ im Schriftspracherwerb. In: Helmut Feilke / Klaus P. Kappe / Clemens Knobloch (éds): *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen, Niemeyer, p. 107-127.

- Feilke, Helmuth / Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Gerd Antos / Hans Krings (éds): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen, Niemeyer, p. 297-327.
- Ferguson, Charles A. (1959): Diglossia. In: *Word* (15), p. 325-340.
- Ferreiro, Emilia (1990): Literacy development: psychogenesis. In: Yetta M. Goodman (éd.): *How children construct literacy: Piagetian perspectives*. Newark Del., Int. Reading association, p. 12-25.
- Fishman, Joshua A (1989): Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective. Clevedon, Philadelphia, Multilingual Matters.
- Flower Linda S. / Hayes, John R. (1980): The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: Lee W. Gregg / Erwin R. Steinberg (éds): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, L. Erlbaum, p. 31-50.
- Franceschini, Rita (1995): Le contexte de la migration. In: Georges Lüdi / Bernard Py (et al.): *Changement de langage et langage du changement*, p. 31-63.
- Franceschini, Rita (1997): Die Präsenz der Nicht-Landessprachen in der Schweiz. In: Georges Lüdi / Iwar Werlen (dir.), p. 455-520.
- Frawley, William / Lantolf, James P. (1985): Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective. In: *Applied Linguistics* (6), p. 19-43.
- Gadet, Françoise (1996): Une distinction bien fragile: oral / écrit. In: *TRANEL* 25, p. 13-27.
- Garcia-Debanc, Claudine / Fayol, Michel (2002): Apports et limites des modèles du processus rédactionnel. In: *Pratiques* (115 / 116), p. 37-50.
- Gardner, Robert C. / Lambert, Wallace E. (1972): *Attitudes and Motivations in Second Language Learning*. Rowley, Newbury House Publishers.
- Gass, Susan (1996): Transference and interference. In: Hans Goebel et al. (éds): *Kontaktlinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin / N.Y., de Gruyter, p. 558-567.
- Gass, Susan M. / Selinker, Larry (1994): *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Gee, James (1994): Orality and Literacy: From *the Savage Mind* to *Ways With Words*. In: Janet Maybin (éd.): *Language and literacy in Social Practice: A Reader*. Clevedon etc., Multilingual Matters, p. 168-192.
- Genette, Gérard (1972): *Figures III*. Paris, Ed. du Seuil.
- Givón, Talmy. 1983. Topic continuity in discourse. An introduction. In: Givón, Talmy (Hg). *Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study*. Typological Studies in Language 3. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 1-41
- Goebel, Hans et al. (éds): *Kontaktlinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin / N.Y., de Gruyter.
- Gombert, Jean-Emile (1990): *Le développement métalinguistique*. Paris, P.U.F.
- Goody, Jack / Watt, Ian (1986 / 1968 / 1963): Konsequenzen der Literalität. In: Jack Goody / Ian Watt / Kathleen Gough: *Entstehung und Folgen der Schriftkultur*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, p. 63-122.
- Goodz, Naomi S. (1994): Interactions between parents and children in bilingual families. In: Fred Genesee (éd.): *Educating second language children*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 61-81.
- Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (éds): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, L. Erlbaum.
- Gregory, Eve / Williams, Ann (2000): Work or play? 'Unofficial' literacies in the lives of two East London communities. In: Marilyn Martin-Jones / Kathrin Jones (éds): *Multilingual literacies*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, p. 37-54.

- Griesshaber, Wilhelm (2002) Türkisch auf deutscher Grundlage? Schreibprozesse eines Jungen in der schwächeren Sprache Türkisch. In: C. Peschel, (éd.) *Grammatik und Grammatikvermittlung*. Frankfurt / M. u.a., Peter Lang, p. 163-178.
- Grosjean, François (1982): *Life with two languages*. Cambridge, Harvard University Press.
- Grosjean, François (1993): Le bilinguisme et le biculturalisme – essai d’une définition. In: *TRANEL* (19), p. 13-41.
- Grosjean, François (1994): *Individual bilingualism. The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, p. 1656-1660.
- Grosjean, François (1996): Bilingualismus und Bikulturalismus: Versuch einer Definition. In: Hansjakob Schneider / Judith Hollenweger (éds): *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik?* Luzern, Edition SZH, p. 161-184.
- Grosjean, François (1998): Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. In: *Bilingualism: Language and Cognition* (1), p. 131-149.
- Gülich, Elisabeth (1971): *Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch*. (Structura. Schriftenreihe zur Linguistik 2). München, Wilhelm Fink.
- Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (éds) (1996): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft.) Tübingen, Max Niemeyer.
- Haas, Walter (2000): Die Deutschsprachige Schweiz. In: Hans Bickel / Robert Schläpfer (éds): *Die Viersprachige Schweiz*. Aarau, Sauerländer, p. 57-138.
- Häcki Buhofer et al. (1994): Früher Hochdeutscherwerb in der deutschen Schweiz: Der weitgehend ungesteuerte Erwerb durch sechs- bis achtjährige Deutschschweizer Kinder. In: Harald Burger / Annelies Häcki-Buhofer (éds): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*. Bern, etc., Peter Lang, p. 147-198.
- Häcki Buhofer, Annelies (1985): *Schriftlichkeit im Alltag*. Bern, Peter Lang.
- Häcki Buhofer, Annelies / Burger Harald (1998): *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen. Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren*. Stuttgart, Franz Steiner Verlag.
- Häcki Buhofer, Annelies / Schmidlin, Regula / Egli, Mirjam (1999) : *Schlussbericht zu Hd. des Schweizerischen Nationalfonds zum Forschungsprojekt «Entwicklung der Schriftlichkeit bei ein- und zweisprachigen Kindern : ein Vergleich zwischen schriftlichen und mündlichen Erhöhlfähigkeiten französische- und deutschsprachiger monolingualer und bilingualer Kinder im Volksschulalter in der Schweiz »*
- Hagège, Claude (1996): *Les enfants aux deux langues*. Paris, Editions Odile Jacob.
- Hakuta, Kenji (1986): *Mirror of language. The debate on bilingualism*. New York, Basic Books.
- Hakuta, Kenji (et al.) (2003): Critical Evidence: A Test of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition. *Psychological Science* (14), p. 31-38.
- Halliday, M.A. K. (1987): Spoken and written modes of meaning. In: Rosalind Horowitz / S. Jay Samuels (éds), p. 55-82.
- Halliday, M.A.K. / Hasan, Ruqaya (1976): *Cohesion in English*. London, Longman.
- Hamers, Josiane (1996): Psychologie et linguistique de contact. In: Hans Goebel et al. (éds), p. 31-40.
- Hamers, Josiane / Blanc, Michel (2000²): *Bilinguality an bilingualism*, Bruxelles, Mardaga.
- Harley, Birgit / Cummins, Jim / Swain, Merrill / Allen Patrick (1990): The nature of language proficiency. In: Birgit Harley (et al.) (éds): *The development of second language proficiency*. Cambridge, etc., Cambridge University Press, p. 7-27.
- Hayes, John R. & Flower, Linda S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Lee W. Gregg / Erwin R. Steinberg (éds), p. 3-30.

- Heath, Shirley Brice (1994 / 1982¹): What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and in School. In: Janet Maybin (éd.): *Language and literacy in Social Practice: A Reader*. Clevedon etc., Multilingual Matters, p. 73-95.
- Heinemann, Wolfgang / Viehweger, Dieter (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen, Niemeyer.
- Herrmann, Marie-Paule (1990): Le rôle du déterminant dans l'accomplissement de la reprise lexicalisée: le cas du possessif. In: Georges Kleiber et Jean-Emmanuel Tyvaert (éds): *L'anaphore et ses domaines*. Paris, Klincksieck, p. 183-197.
- Herzlich, Claudine (1972): La représentation sociale. In: Serge Moscovici (éd.): *Introduction à la psychologie sociale*. Paris, Larousse, p. 303-323.
- Hickmann, Maya (1987): Ontogenèse de la cohésion dans le discours. In: Gilberte Pieraut-Le Bonniec (éd.): *Connaître et le dire*. Liège, Mardaga, p. 239- 262.
- Hickmann, Maya (1991): The development of discourse cohesion: some functional and cross-linguistic issues. In: Gilberte Piéaut-Le Bonniec and Marlène Dolitsky (éds): *Language Bases... Discourse Bases*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins, p. 157-185.
- Hickmann, Maya (1995): Discourse organization, and the development of reference to person, space, and time. In: Paul Fletcher / Brian McWhinney: *The Handbook of Child Language*, p.194-218.
- Hickmann, Maya (1998): On Null Subjects and other Pronouns: Syntactic and Pragmatic approaches. In: Norbert Dittmar / Zvi Penner (éds), p.143-175.
- Hickmann, Maya (1998a): Form, function, and context in narrative development. In : *Journal of Pragmatics* (29), p. 33-56.
- Hickmann, Maya (2003): *Children's discourse. Person, Space and Time across languages*. Cambridge University Press.
- Hickmann, Maya (2004): Coherence, Cohesion, and Context: Some comparative Perspectives in Narrative Development. In: Sven Strömquist / Ludo Verhoeven (2004), p. 281-306.
- Hickmann, Maya / Hendriks, Henriette (1999): Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Chinese. *Journal of Child Language* (26), p. 419-452.
- Hickmann, Maya / Hendriks, Henriette / Roland, Françoise / Liang, James (1994): The development of reference to person, time, and space in discourse: a coding manual. Nijmegen, Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Hickmann, Maya / Hendriks, Henriette / Roland, Françoise / Liang, James (1996): The marking of new information in children's narratives: A comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. In: *Journal of Child Language* (23), p. 591-619.
- Hickmann, Maya / Kail, Michèle / Roland, Françoise (1995a): Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge. In: *First Language* (15), p.277-300.
- Hickmann, Maya / Kail, Michèle / Roland, Françoise (1995b): Organisation référentielle dans les récits d'enfants en fonction des contraintes contextuelles. In: *Enfance* (1995 / 2), p. 215-226.
- Hickmann, Maya / Roland, Françoise (1990): *Topiques et sujets dans les récits d'enfants français*. Papier non publié.
- Hoffmann , Charlotte (1991): *An introduction to bilingualism*. London, New York, Longman.
- Hornberger, Nancy H. (1989): Continua of biliteracy. *Review of Educational Research* (59 / 3), p. 271-296.
- Hornberger, Nancy H. (1994): Continua of biliteracy: Quechua literacy and empowerment in Peru. In: Ludo Verhoeven (éd.): *Functional Literacy. Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, p. 237-256.
- Hornberger, Nancy H. (2000): Multilingual literacies, literacy practices, and the continua of biliteracy. In: Martin-Jones / Kathrin Jones (éds): *Multilingual literacies*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, p. 353-367.

- Horowitz, Rosalind / Samuels S. Jay (1987): Comprehending oral and written language: Critical contrasts for literacy and schooling. In: Rosalind Horowitz / S. Jay Samuels (éds), p. 1-52.
- Horowitz, Rosalind / Samuels, S. Jay (éds): *Comprehending oral and written language*. San Diego / London, Academic Press.
- Housen, Alex (1996): Models of second language acquisition. In: Hans Goebel et al. (éds), p. 515-525.
- Huang, C. T. James (1984): On the distribution and reference of the empty pronoun. *Linguistic Inquiry* (15), p. 531-574.
- Hudelson, Sarah (1994): Literacy development of second language children. In: Fred Genesee (éd.): *Educating second language children*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 129-157.
- Hymes, Dell (1964): Towards ethnographies of communication. In: John Gumperz / Dell Hymes (éds): *The ethnography of communication*. American Anthropologist, 66(6), p. 1-34.
- Hymes, Dell (1972): On communicative competence. In: J.B. Pride / Janet Holms (éds): *Sociolinguistics*. London, Penguin, p. 269-293.
- Hymes, Dell (1979): *Soziolinguistik. Zur Ethnographie der Kommunikation*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Jechle, T. (1992): *Kommunikatives Schreiben. Prozess und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Tübingen, Narr.
- Jisa, Harriet (1985): *Sentence connectors in the Speech of French Pre-schoolers*. Ph.D.Dissertation, University of Southern California.
- Jisa, Harriet (1987): Sentence connectors in French children's monologue performance. In: *Journal of Pragmatics* (11), p. 607-621.
- Jisa, Harriet (1991): *Éléments pour l'étude de l'acquisition des langues*. Habilitation à diriger les recherches, non publiée, Université Lumière, Lyon 2.
- Jisa, Harriet (1999): Some dynamics of bilingual language development. In: *AILE*, special issue 1999, actes du 8^e colloque EUROSLA Paris, p. 7-33.
- Jisa, Harriet / Sophie Kern (1998): Relative clauses in French children's narrative texts. In : *Journal of Child Language* (25), p. 623-652.
- Jodelet, Denise (1984): Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: Serge Moscovici (éd.): *Psychologie sociale*. Paris, P.U.F., p. 360-389.
- Kail, Michèle / Hickmann, Maya (1992): On French children's ability to introduce referents in discourse as a function of mutual knowledge. In: *First language* (12), p. 73-94.
- Kail, Michèle / Weissenborn, Jürgen (1984): L'acquisition des connecteurs: critiques et perspectives. In : Michel Moscato / Gilberte Piérault-Le-Bonniec (éds): *Le langage. Construction et actualisation*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen, 101-118.
- Karajoli, Edeltraud / Nehr, Monika (1996): Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. In: Hartmut Günther / Otto Ludwig (éds): Vol II, p. 1191-1204.
- Karmiloff-Smith, Annette (1981): The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In: Werner Deutsch (éd.): *The child's construction of language*. London, Academic press.
- Karmiloff-Smith, Annette (1992): *Beyond modularity*. Cambridge (Mass.), M.I.T. Press
- Kellerman, Eric (1979): Transfer and non transfer: Where are we now. In: *Studies in Second Language Acquisition* (2), p. 37-57.
- Kielhöfer, Bernd, Jonekeit, Sylvie (1983): *Zweisprachige Kindererziehung*, Tübingen, Stauffenburgverlag.
- Kintsch, Walter / Van Dijk, Teun A. (1978): Toward a model of text comprehension and production. In: *Psychological Review*, 85 (5), p. 363-394.

- Klein, Wolfgang (1989): *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.
- Knapp Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Bern, Peter Lang
- Knecht, Pierre (1979): Le français en Suisse romande: aspects linguistiques et socio-linguistiques. In: André Valdman (éd.): *Le français hors de France*. Paris, Champion.
- Knecht, Pierre / Py, Bernard (1996): Suisse romande. In: Hans Goebel et al. (éds), p. 1862-1870.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen, Niemeyer.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1996): Funktionale Aspekte der Schriftkultur. In: Hartmut Günther / Otto Ludwig (éds), p. 587-604.
- Kolde, Gottfried (1981): *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten*. Wiesbaden, Franz Steiner.
- Kolde, Gottfried / Näf, Anton (1996): Die Westschweiz. In: Robert Hinderling / Ludwig M. Eichinger (éd.): *Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten*. Tübingen, Niemeyer, p. 385-412.
- Kong, Deming (1993): *Textsyntax. Untersuchungen zur Satzverknüpfung und Satzanknüpfung in der deutschen Gegenwartssprache* (Würzburger Beiträge zur Deutschen Philologie, vol. 10). Würzburg, Königshausen & Neumann.
- Kremnitz, Georg (1988): Diglossie / Polyglossie. In: Ulrich Ammon et al. (éds). *Sociolinguistics / Soziolinguistik*. Berlin, New York, de Gruyter, p. 208-218.
- Kuhs, Katharina (1989): *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb*. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Kupersmitt, Judy / Berman, Ruth A. (2001): Linguistic features of Spanish-Hebrew children's narratives. In: Ludo T. Verhoeven / Sven Strömqvist (éds): *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, p. 277-318.
- Labov, William / Waletzky, Joshua (1967): Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In: June Helm (éd.): *Essays on the verbal and visual arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*. Seattle, London, University of Washington Press, p. 12-44.
- Lambert, W.E. / Tucker, G.R. (1972): *Bilingual Education of Children*. The St. Lambert Experiment. Rowley, Massachusetts, Newbury House.
- Lambrecht, Knud (1987): On the status of SVO sentence in french discourse. In: Russel Tomlin, (éd.): *Coherence and grounding in Discourse*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.
- Lesemann, Paul M. / De Jong, Peter F (1998): Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. In: *Reading Research Quarterly*, Vol 33 / 3, p. 294-318.
- Levelt, William J. M. (1989): *Speaking, from intention to articulation*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Li, Charles N. / Thompson, Sandra A (1976): Subject and Topic: A New Typology of Language. In: Charles N. Li (éd.). *Subject and Topic*. London / New York. Academic Press, p. 457-489.
- Lindholm-Leary, Kathryn (2001): *Dual Language Education*. Clevedon, etc., Multilingual Matters.
- Löffler, Heinrich (1996): Deutsche Schweiz. In: Hans Goebel et al. (éds), p. 1854-1862.
- Loirat, Marie-Anne (1996): *Impact de l'écrit sur l'oral. Etude comparative de l'introduction des référents dans un récit chez des enfants de sept ans (CE1) et perspective développementale*. Université de Nantes, Mémoire de maîtrise non publié.
- Lüdi, Georges (1990): Diglossie et polyglossie. In: Günter Holtus / Michael Metzeltin / Christian Schmitt (éds): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Tübingen, Niemeyer, vol. V/1 p. 307-334.
- Lüdi, Georges (1992): Französischsprachige in Basel: Mehrsprachige Kommunikation in einer einsprachigen Stadt. in: *Basler Stadtbuch*. Basel, Christoph Merian Verlag, p. 116-123.

- Lüdi, Georges (1994): Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue, *AILE* (3), p. 115-146.
- Lüdi, Georges (1996a): *Cours III / IV: Bilinguisme. Aspects linguistiques, cognitifs, sociaux et éducationnels*.
Manuscrit non publié, Romanisches Seminar der Universität Basel.
- Lüdi, Georges (1996b): Mehrsprachigkeit. In: Hans Goebel et al. (éds), p. 233-258.
- Lüdi, Georges (1997): Towards a better understanding of biliteracy. In: Clotilde Pontecorvo (éd.): *Writing development*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, p. 203-217.
- Lüdi, Georges (1998): Objectif : plurilinguisme individuel pour la Suisse du troisième millénaire? In: *Babylonia* 1 / 98, p. 6-9, et www.romsem.unibas.ch/d/abt/abtfranz/ling/team/luedi/obj.html (18.10.2007)
- Lüdi, Georges (2001): Mehrsprachigkeit und Interferenzen. In: Günter Holtus / Michael Metzeltin / Christian Schmitt (éds): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Bd. I.2. Tübingen, Niemeyer, p. 423-436.
- Lüdi, Georges (et al.) (1998): *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?* Rapport d'un groupe d'experts mandaté par la Commission de formation générale pour élaborer un Concept général de l'enseignement des langues. Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/concept.html (18.10.2007)
- Lüdi, Georges / de Pietro, Jean-François / Quiroga-Blaser, Christine (1995): Qui sont les migrants internes ? In: Georges Lüdi / Bernard Py et al., p. 87-15.
- Lüdi, Georges / Py Bernard (1994): *Fremdsprachig im eigenen Land. Wenn Binnenwanderer in der Schweiz das Sprachgebiet wechseln und wie sie darüber reden*. Basel, Helbing und Lichtenhahn.
- Lüdi, Georges / Py, Bernard (2002 / 1986¹): *Être bilingue*. Bern, Frankfurt, N.Y., Peter Lang.
- Lüdi, Georges / Py, Bernard et al. (1995): *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne, L'Age d'homme.
- Lüdi, Georges / Quiroga-Blaser, Christine (1997): Français im französischen Sprachgebiet. In: Georges Lüdi / Iwar Werlen (dir.), p. 155-200.
- Lüdi, Georges / Werlen, Iwar (dir.) (1997): *Le paysage linguistique de la Suisse*. Berne, Office fédéral de la statistique.
- Lurin, Jacqueline / Soussi, Anne (1998): *La littératie à Genève. Enquête sur les compétences des adultes dans la vie quotidienne*. Genève, Cahiers SRED 2 (Septembre 1998).
- Luscher, Jean-Marc (1993): Marques de connexion: procédures de traitement et guidage inférentiel. In: J. Jayez / J.-M. Luscher J.-M. / J. Moeschler, J. / A. Reboul: *Langage et pertinence. Anaphores, connecteurs, temporalité, lexicale*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Mackey, William (1996): Langue première et langue seconde. In: Hans Goebel et al. (éds), p. 271-283.
- Manno, Giuseppe (1999) : Die Einflüsse des Deutschen auf das Regionalfranzösische der Westschweiz. In: *Babylonia* (3).
- Martin-Jones, Marilyn / Romaine, Suzanne (1986): Semilingualism: A Half-Baked Theory of Communicative Competence. In: *Applied Linguistics*, Vol. 7, No.1, p. 26-38.
- Matthey, Marinette (1997): Représentations sociales et langage. In: Marinette Matthey (éd.): *Les langues et leurs images*. Neuchâtel, IRDP / AELPL, p. 317-325.
- Matthey, Marinette / Py, Bernard (1995): Introduction. In: Georges Lüdi / Bernard Py et al., p. 11-28.
- Maybin, Janet (éd.) (1992): *Language and Literacy in Social Practice*. Clevedon / etc., Multilingual Matters.
- McCabe, Alyssa / Peterson, Carole (1997): Meaningful Mistakes: The Systematicity of Children's Connectives in Narrative Discourse and the Social Origins of this Usage about the Past. In: Costermans, Jean / Fayol, Michel (éds), p. 139-153.

- McGann, William / Schwarz, Arthur (1988) : *Main characters in children's narratives*. In : *Linguistics* (26): p. 215-233.
- McLaughlin, Barry (1984) : *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale / N. J., Lawrence Erlbaum.
- Meisel, Jürgen (2004): *The Bilingual Child*. In: Thej K. Bhatja / William C. Ritchie (éds): *The handbook of bilingualism*. Oxford, Blackwell, p. 91-113.
- Meissner, Franz-Josef : *Transfer aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik*. In : Franz-Josef Meissner / Marcus Reinfried (1998) (éds) : *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen, Gunter Narr.
- Michaels, Sarah / Collins, James (1984): *Oral discourse styles: Classroom interaction and the acquisition of literacy*. In: Deborah Tannen (éd.): *Coherence in spoken and written discourse*. Norwood / New Jersey, Ablex, p. 219-244.
- Milroy, Leslie (1980): *Language and social networks*. Oxford, Blackwell.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): *Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess*. In: Hartmut Günther / Otto Ludwig (éds), p. 1005-1027.
- Mondada, Lorenza (1998): *De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte*. In: *Linguistique et représentations. Cahiers de praxématique* 31 / 1998, p.127-148.
- Moore, Danièle (1994): *L'école et les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez les enfants*. In: Cristina Allemann-Ghionda (éd.): *Multikultur und Bildung in Europa*. Bern, Peter Lang, p. 125-138.
- Moore, Danièle / Castellotti, Véronique (2002) : *Représentations des langues et enseignement*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Moser, Urs / Werlen, Iwar (2007) : *Comment promouvoir les compétences linguistiques des enfants de migrants avant leur entrée à l'école ? Programme national de recherche PNR 56*. Berne. <http://www.nfp56.ch> (18.10.2007)
- Moscovici (1961): *La psychanalyse, son image, son public*. Paris, P.U.F.
- Moscovici, Serge (1986): *L'ère des représentations sociales*. In: Willem Doise / Augusto Palmonari (éds): *L'étude des représentations sociales*. Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 34-80.
- Mouchon, Serge / Fayol, Michel / Gombert, Jean-Emile (1989): *L'utilisation de quelques connecteurs dans les rappels de récits chez des enfants de 5 à 8 ans*. In: *Année Psychologique* (89), p. 513-529.
- Mugrabi, Edivanda (1999) : *Les capacités discursives d'analphabètes*. In : *Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève* (91), p. 83-130.
- Muller, Nathalie (1998): *L'allemand, c'est pas du français : enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel: IRDP.
- Müller, Natascha / Hulk, Aafke (2001): *Crosslinguistic influence in bilingual acquisition: Italian and French as recipient languages*. In: *Bilingualism, Language and Cognition* (4), p. 1-21.
- Müler, Romano (2007): *Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen bei zweisprachigen und einsprachigen Primar- und Sekundarstufe-I-SchülerInnen*. Bern, Pädagogische Hochschule. <http://www.sprachlichekompetenzen.phbern.ch> (18.10.2007)
- Niederhauser, Jürg (1996): *Schweiz*. In: Hans Goebel et al. (éds), p. 1836-1854.
- Nistov, Invid (2001): *Reference continuation in L2 narratives of Turkish adolescents in Norway*. In: Ludo Verhoeven / Sven Strömqvist (éds), p. 51-86.
- OCDE 2000: *La littératie à l'ère de l'information: rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris, OCDE.
- Odlin, Terence (2003) : *Cross-linguistic influence*. In : Catherin J. Dowty / Michael H. Long (éds) : *The handbook of second language acquisition*, Oxford, Blackwell, p. 436-486.

- Oesch-Serra, Cecilia (1995): L'évolution des représentations. In: Georges Lüdi / Bernard Py (éds) (1995), p. 149-170.
- Office fédéral de la statistique (2002): *Communiqué de presse: Recensement fédéral de la population 2000*. Neuchâtel.
- Oksaar, Els (1996): The history of contact linguistics as a discipline. In: Hans Goebel et al. (éds), p. 1-12.
- Oller, D. Kimbrough / Eilers, Rebecca (éds) (2002): *Language and literacy in Bilingual Children*. Clevedon, etc., Multilingual Matters.
- Oller, D. Kimbrough / Zürier-Pearson, Barbara (2002) : Assessing Effect of Bilingualism. In : D. Kimbrough Oller/ Rebecca Eilers (éds), p. 3-21.
- Olson, David (1994): *The World on paper*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Olson, David (1998): *L'univers de l'écrit*. Paris, Retz. (Traduction de *The World on Paper*)
- Olson, David / Astington, Janet W. (1994): Talking about text: How Literacy Contributes to Thought. In: *Journal of pragmatics* (14), p. 705-721.
- Oomen-Welke, Ingelore (1987): Türkische Kinder erzählen und schreiben. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* (36), p. 110 - 132.
- Orsolini, Margherita / Di Giacinto, Paola (1996): Use of referential expressions in 4-year-old children's narratives: invented vs recalled stories. In: Clotilde Pontecorvo / Margherita Orsolini / Barbara Burge / Lauren B. Resnick: *Children's Early Text Construction*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Publishers, p. 67-81.
- Painchaud, Giselle (1992): "Littératie" et didactique de l'écrit en L2. In: *Etudes de linguistique appliquée* (88), p. 55-66.
- Pekarek, Simona (1999): *Leçons de conversation*. Fribourg, Editions Universitaires de Fribourg.
- Pellegrini, A.D./ Galda, Lee/ Rubin, Donald R. (1984): Context in text: The development of oral and written language in two genres. In: *Child Development* (55), p. 1549-1555.
- Perregaux, Christiane (1994): *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern, etc., Peter Lang.
- Peterson, Carole / McCabe, Alyssa (1991): Linking children's connective use and narrative macrostructure. In: Alyssa McCabe / Carol Peterson (éds): *Developing narrative structure*. Hillsdale, N.Y., p. 29-53.
- Polenz, Peter von (1991): *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Berlin (etc.), Walter de Gruyter.
- Pontecorvo, Clotilde (1997): Studying writing and writing acquisition today – A multidisciplinary view. In: Clotilde Pontecorvo (éd.): *Writing development*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins, p. XV - XXXI.
- Pontecorvo, Clotilde / Rossi, Franca (1995): Reference in oral and written narratives of Italian children. *European Science Foundation, Network on Written language and Literacy*.
- Porcher, Louis / Groux, Dominique (1998): *L'apprentissage précoce des langues*. Paris, Presses Universitaires de France, Collection « Que sais-je? ».
- Pujol, Mercé (1990): *Manifestations du comportement bilingue chez des enfants migrants. Analyse d'activités langagières orales et écrites*. Genève, Thèse de doctorat non publiée.
- Py, Bernard (1989): « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction », In: *DRLAV* (41), p. 83-100.
- Py, Bernard (1995): Migration, apprentissage et réorganisation des compétences linguistiques. In: Georges Lüdi / Bernard Py (éds): *Changement de langage et langage du changement*. Lausanne, L'âge d'homme, p. 119-146.
- Py, Bernard (1996): Apprendre une langue dans l'interaction verbale. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (63), p. 11-23.

- Py, Bernard (2000) : Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. In : *TRANEL* (32), p. 5-20
- Quasthoff, Uta (1980): *Erzählen in Gesprächen*. Tübingen, Gunter Narr.
- Queneau, Raymond (1947): *Exercices de style*. Paris, Editions Gallimard.
- Raible, Wolfgang (1996): Orality and Literacy. In: Hartmut Günther / Otto Ludwig (éds): Vol I, p. 1-17.
- Reichler-Béguelin, Marie-José (1988): Anaphore, cataphore et mémoire discursive. In: *Pratiques* (57), p. 15-43.
- Reichler-Béguelin, Marie-José et al. (1988): *Ecrire en français*. Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Riegel, Martin / Pellat, Jean-Christophe / Rioul, Martin (1994): *Grammaire méthodique du français*. Paris. P.U.F. (Volet V Grammaire et communication), p. 569-623.
- Ringbom, Hakan (2007) : Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Clevedon, etc., Multilingual matters.
- Romaine, Suzanne (1995²): Bilingualism. Oxford, Cambridge (U.S.A.), Blackwell.
- Rosat, Marie-Claire (1991): A propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif. In: *Etudes de linguistique appliquée* (81) p. 119-130.
- Rosen, Evelyne (2004): Du niveau A1 au niveau C2. Etude relative à la répartition des compétences et des exposants linguistiques. In: Jean-Claude Beacco / Simon Bouquet / Rémy Porquier: *Niveau B2 pour le français. Textes et références*. Conseil de l'Europe, Editions Didier, 17-118.
- Rossi, Franca / Pontecorvo, Clotilde / López-Orós, Marta / Teberoski, Ana (2000): Referential Development in Storytelling and Storywriting of Catalan and Italian Children. In: *Language and Education* (14 / 3), p. 164-183.
- Roulet, Eddy (et. al) (1985): *L'articulation du discours en français contemporain*. Bern, Peter Lang.
- Saunders, George (1988): *Bilingual children: From birth to teens*, Clevedon, Philadelphia, Multilingual Matters.
- Saxena, Mukul (1994): Literacies among the Panjabis in Southall (Britain). In: Janet Maybin (éd.): *Language and literacy in Social Practice: A Reader*. Clevedon etc., Multilingual Matters, p. 96-116.
- Schachter, Jacquelyn (1990): Communicative Competence revisited. In: Birgit Harley (et al.) (éds): *The development of second language proficiency*. Cambridge, etc., Cambridge University Press, p. 39-49.
- Schaufeli, Anneli (1994): First language text cohesion in a Turkish-Dutch bilingual setting. In: Guus Extra / Ludo Verhoeven (éds): *The crosslinguistic study of bilingual development*. Amsterdam, North-Holland, p. 199-218.
- Schiffrin, Deborah (1987): *Discourse Markers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Schlyter, Suzanne (1993) : The weaker language in bilingual Swedish-French children. In : Kenneth Hyltenstam / Ake Viberg (éds) : *Progression and regression in language: sociocultural, neuropsychological, and linguistic perspectives*. Cambridge University Press, p. 289-308.
- Schlyter, Suzanne (1994) : Early morphology in Swedish as the weaker language in French-Swedish bilingual children. *Scandinavian working papers on bilingualism* 9, p. 49-66.
- Schlyter, Suzanne (1995): Bilingual children's stories: French passé composé / imparfait and their correspondences in Swedish. In: *Linguistics* (34), p. 1059-1085.
- Schmid, Beat (1994): Kommunikative und sprachpsychologische Aspekte im Verhältnis zwischen der deutschen und der französischen Schweiz. In: Hans Bickel / Robert Schläpfer (éds): *Mehrsprachigkeit - eine Herausforderung*. Aarau etc., Sauerländer, p. 297-316.
- Schmidlin, Regula (1999): *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*. Tübingen und Basel, Franke Verlag.

- Schmidlin, Regula / Egli, Mirjam (1996): Entwicklung der Schriftlichkeit bei ein- und zweisprachigen Kindern: ein Vergleich zwischen schriftlichen und mündlichen Erzählfähigkeiten bei Primarschulkindern in unterschiedlichen Sprachkontexten. In: *Leseforum Schweiz*, Informationsbulletin 5, Oktober 1996, p. 10-13.
- Schneuwly, Bernard (1985): La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In: Jean-Paul Bronckart & Bernard Schneuwly (éds): *Vygotsky aujourd'hui*. Paris / Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 169-202.
- Schneuwly, Bernard (1988): *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris / Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, Bernard (1988a): La conception vygotskienne du langage écrit. In: *Etudes de linguistique appliquée E.L.A.* (73), p. 106-117.
- Schneuwly, Bernard (1990) (éd.): *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, Bernard (1994): Genres et types de discours. In: Yves Reuter (éd.): *Les interactions lecture-écriture*. Bern, Peter Lang, p. 155-173.
- Schneuwly, Bernard (1997): Textual Organizers and Text Types: Ontogenetic Aspects in Writing. In: Costermans, Jean / Fayol, Michel (éds), p. 245-263.
- Schneuwly, Bernard / Bronckart, Jean-Paul (1983): Pour une psychologie du langage. *Archives de Psychologie* (51), p. 155-160.
- Schneuwly, Bernard / Bronckart, Jean-Paul (1986): Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants. In: *Cahiers de linguistique française* (7), p. 279-294.
- Schneuwly, Bernard / Dolz, Joaquim (1987): La planification langagière chez l'enfant. Eléments pour une théorie. In: *Revue Suisse de psychologie*, p. 55-64.
- Schneuwly, Bernard / Rosat, Marie-Claire (1995): Ma chambre ou: comment linéariser l'espace. Etude ontogénétique de textes descriptifs écrits. In: *Bulletin Suisse de linguistique appliquée* (61), p. 83-100.
- Schneuwly, Bernard / Rosat, Marie-Claire / Dolz, Joaquim (1989): Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans. In: *Langue Française* (81), p. 40-58.
- Schüle, Frieder / Wolf, Dagmar / Boueke, Dietrich (1995): Mündliche und Schriftliche Erzähltexte von Kindern und Erwachsenen. In: Baumann, Jürgen / Weingarten, Rüdiger (éds). *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen, Westdeutscher Verlag, p. 243-269.
- Schwinn-Lang, C. / Rieben, Laurence (1992): Evolution et diversité de la production textuelle en situation de classe. In: *Revue Française de pédagogie* (99), p. 25-35.
- Scinto, Leonard F.M. (1986): *Written Language and Psychological Development*. London, Academic Press.
- Scribner, Sylvia / Cole Michael (1981): *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Segal, Erwin M. / Duchan, Judith (1997) : Interclausal connectives as indicators of structuring in narratives. In : Costermans, Jean / Fayol, Michel (éds), p. 95-120.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage: In: *International Review of Applied Linguistics* (X / 3), p. 209-231.
- Settekorn (1988): *Sprachnorm und Sprachnormierung in Frankreich*. Tübingen, Max Niemeyer.
- Severing, Ria / Verhoeven, Ludo T. (2001): Bilingual narrative development in Papiamentu and Dutch. In: Ludo Verhoeven / Sven Strömquist (éds), p. 255-276.
- Shapiro, Lauren R. / Hudson, Judith A. (1997): Coherence and Cohesion in Children's Stories. In: Costermans, Jean / Fayol, Michel (éds), p. 23-48.
- Sieber, Peter / Sitta, Horst (1986): *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau, Sauerländer.
- Simon, Jean (1973): *La langue écrite de l'enfant*. Paris, P.U.F.
- Skutnabb-Kangas, Tove / Garcia, Ofelia (1995): Multilingualism for all — general principles? In: Tove Skutnabb-Kangas (éd.): *Multilingualism for all*. Lisse, Swets & Zeitlinger.

- Skuttnab Kangas, Tove (1984): *Bilingualism or not*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Slobin, Dan Isaac (1991): Learning to think for speaking. In: *Pragmatics* (1), p. 7-25.
- Slobin, Dan Issac (1996): From « thought and language » to « thinking for speaking ». In: John Gumperz / Stephen C. Levinson (éds): *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 70-96.
- Sneddon, Raymonde (2000): Language and literacy practices in Gujarati Muslim families. In: Marilyn Martin-Jones / Kathrin Jones (éds): *Multilingual literacies*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, p. 103-126.
- Söll, Ludwig (bearb. v. Franz-Josef Hausmann) (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. Berlin, Erich Schmidt.
- Stein, Nancy / Glenn, Christine (1979): An analysis of story comprehension in elementary school children. In: Roy O. Freedle (éd.): *New directions in discourse processing*. Norwood, N.J. Ablex.
- Stephany, Ursula (1997): Endophorische Anapher und Textkohärenz in deutschen und griechischen Kindergeschichten. In: Christa Dürscheid / Karl Heinz Ramers / Monika Schwarz (éds): *Sprache im Fokus. Festschrift für Heinz Vater zum 65. Geburtstag*. Tübingen, Max Niemeyer, p. 473-494.
- Stern, Otto (1978) : Schweizerdeutsch im Kindergarten. Dissertation, Universität Zürich.
- Stern, Otto (1988): Divergence and convergence of Dialect and Standard from the Perspective of the Language Learner. In: Peter Auer / Aldo di Luzio (éds): *Variation and Convergence. Studies in Social Dialectology*. Berlin, New York, De Gruyter, p. 133-156
- Street, Brian (1984): *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Street, Brian (2000): Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: Marilyn Martin-Jones / Kathryn Jones (éds): *Multilingual Literacies*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, p. 17-29.
- Strömquist, Sven / Verhoeven, Ludo (2004): *Relating Events in Narrative, Volume 2: Typological and contextual perspectives*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Sucharowski, Wolfgang (1982): Zusammenhänge zwischen schriftlichem und mündlichem Erzählen. Beobachtet an Gruselgeschichten eines dritten Schuljahres. In: *Der Deutschunterricht* (34 / 4), p. 20-34.
- Tabors, Patton / Snow, Catherin (1994): English as a Second Language in Preschools. In: Fred Genesee (éd.): *Educating Second Language Children: The Whole Child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 103-125.
- Tannen, Deborah (1982): Oral and literate strategies in spoken and written narratives. In: *Language* (58 / 1), p. 1-21.
- Tannen, Deborah (1985): Relative focus on involvement in oral and written discourse. In: David R. Olson / Nancy Torrance / Angela Hildyard (éds): *Literacy, language and learning. The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 124-144.
- Trabasso, Tom / Rodkin, Philip (1994): Knowledge of goal / plans: A conceptual basis for narrating Frog, Where are You? In: Ruth A. Berman / Dan I. Slobin (éds), p. 85-106.
- Truffaut, Louis (1983): *Problèmes linguistiques de la traduction: allemand-français: guide de l'étudiant et du praticien*. München: Max Hueber Verlag.
- Verhoeven (1994): Modelling and promoting functional literacy. In: Ludo Verhoeven (éd.): *Functional literacy – theoretical issues and educational implications*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins, p. 3-34.
- Verhoeven, Ludo (1992): Literacy in Europe. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 12, p. 119-141.
- Verhoeven, Ludo (1994a): Modeling and promoting functional literacy. In: Ludo Verhoeven (éd.), p. 1-34.
- Verhoeven, Ludo (1994b): Linguistic diversity and literacy development. In: Ludo Verhoeven (éd.): p. 199-220.
- Verhoeven, Ludo (1996): Literacy programs. In: Hans Goebel et al. (éds), p. 624-634.

- Verhoeven, Ludo (1997): Acquisition of Literacy by Immigrant Children. In: Clotilde Pontecorvo (éd.): *Writing development. An interdisciplinary view*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, p. 219-240.
- Verhoeven, Ludo (2004): Bilingualism and Narrative Construction. In: Ludo Verhoeven / Sven Strömquist (2004), p. 435-445.
- Verhoeven, Ludo (éd.) (1994): *Functional Literacy. Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins.
- Verhoeven, Ludo T. (1991): Acquisition of biliteracy, In: *Revue AILA*, p. 61-74.
- Verhoeven, Ludo T. (1987): *Ethnic minority children acquiring literacy*, Dodrecht, Foris.
- Verhoeven, Ludo / Aparici, Melina / Cahana-Amitay, Dalia / van Hell, Janet / Kriz, Sarah / Viguié-Simon, Anne (2002): Clause packaging in writing and speech: A cross-linguistic developmental analysis. In: *Written Language and Literacy* (5:2), John Benjamins Publishing Company, p. 135-162.
- Viberg, Ake (1993): The acquisition and development of Swedish as a first and as a second language: the case of clause combining and sentential connectors. In: Bernhard Kettemann / Wilfried Wieden (éds): *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, p. 293-306.
- Viberg, Ake (1994): Bilingual development of school-age students in Sweden. In: Guus Extra / Ludo Verhoeven (éds): *The crosslinguistic study of bilingual development*. Amsterdam, North-Holland, p. 181-198.
- Viberg, Ake (2001): Age-related and L2 related features in bilingual narrative development in Sweden. In: Ludo Verhoeven / Sven Strömquist (éds), p. 87-128.
- Vivet, Ana (2000): L'inquiétante étrangeté de la langue seconde. In: Jean Duverger (éd.): *Actualité de l'enseignement bilingue. Numéro spécial de Le français dans le monde*. Paris, Clé international.
- Von Stutterheim, Christiane (1996): Der Ausdruck von Zeitkonzepten in fortgeschrittenen Lernervarietäten. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (26), p. 51-72.
- Von Stutterheim, Christiane / Carroll, Mary / Klein, Wolfgang (2003): Two ways of construing complex temporal structures. In: Friedrich Lenz (éd.): *Deictic Conceptualisation of Space, Time and Person*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.
- Vygotski, Lev S. (1985 / 1934¹): *Pensée et langage*. Paris, Messidor.
- Wallace L. (1985): Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: David R. Olson / Nancy Torrance / Angela Hildyard (éds): *Literacy, language and learning. The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 105-123.
- Weinrich, Harald (1982): *Textgrammatik der französischen Sprache*. Stuttgart, Klett Verlag.
- Weissenborn, Jürgen (1992): Null subjects in Early Grammars: Implications for Parameter-Setting Theories. In: Jürgen Weissenborn / Helen Goodluck / Thomas Roeper (éds): *Theoretical Issues in Language Acquisition: Continuity and Change in Development*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, p. 269-299.
- Wells, Gordon (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. In : David R. Olson / Nancy Torrance / Angela Hildyard (éds): *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Werlen, Iwar (1998): Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz. In: *Babylonia* (1), p. 22-35.
- Werlen, Iwar / Wymann, Adrian (1997): Deutsch ausserhalb des eigenen Sprachgebiets. In: Georges Lüdi / Iwar Werlen (dir.), p. 289-326.
- Wigglesworth, Gillian (1997): Children's individual approaches to the organization of narrative. In: *Journal of Child Language* (24), p. 279-309.
- Williams, James D. / Capizzi Snipper, Grace (1990): *Literacy and bilingualism*. London, New York, Longman.

- Winkin, Yves (1981): *Le télégraphe et l'orchestre*. In: Yves Winkin (éd.): *La nouvelle communication*. Paris, Seuil.
- Wode, Henning (1996): Erwerb und Vermittlung von Mehrsprachigkeit. In: Hans Goebel et al. (éds), p. 284-295.
- Wokusch, Susanne (2005): Didactique intégrée: vers une définition. In: *Babylonia* 4/05, p. 14-16.
- Yde, Philip / Spoelders, Marc (1990): Cohesion and narrative text quality. A developmental study with beginning writers. In: Marc Spoelders (éd.): *Literacy Acquisition*. Lier, Van In, p. 171-194.
- Zimmermann, Hansmartin (1996): Erzählen auf Hochdeutsch. Narrative Strategien bei fremdsprachigen Kindern. In: Hansjakob Schneider / Judith Hollenweger (éds): *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik?* Luzern, Edition SZH, p. 137-159.
- Zydatiss, Wolfgang (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule*. Ismaning, Max Hueber Verlag.

V ANNEXES

1 Conventions de transcription

1.1 Conventions de transcription des textes oraux

.	intonation descendante		
#	pause courte; ##	pause moyenne; ###	pause longue
[%2.9 SEC]	pause prolongée		
(euh)	pause remplie		
le <u>cy&</u>	fragment de mot		
<>[=]	reconstruction de mots fragmentés		
\$INT	commentaire de l'intervieweuse		

1.2 Conventions de normalisation des textes écrits

Les textes écrits ont été normalisés afin de les rendre plus lisibles, surtout en langue familiale, mais aussi en langue scolaire.

Les principes de normalisation appliqués sont les suivants :

- majuscules des noms comme dans l'orthographe de la langue correspondante, de même pour
- ajustement de l'orthographe et des formes verbales tant qu'elles suivent un principe phonographique (p.ex: « allairent » > « allèrent »; mais: « il apercevit » n'est pas corrigé)

Cependant, les textes ne sont pas corrigés jusqu'à la perfection pour ne pas construire l'illusion d'un texte parfait. N'ont pas été corrigées

- les minuscules au début de la phrase ;
- les erreurs morphosyntaxiques (p. ex : le souris) ;
- la ponctuation
- des mots ne relevant pas de l'allemand standard, mais du dialecte sont laissés tels quels dans la version normalisée (p. ex: *Waldkuz* pour *Waldkauz*)

2 Prénoms [changés] des enfants et professions des parents

Enfants en Suisse romande

	Père	Mère
1 BISR 1 Elena	enseignant au secondaire inférieur	enseignante au secondaire inférieur
2 BISR 3 Daniela	agriculteur	agriculteur
3 BISR 4 Simon	professeur universitaire	médecin
4 BISR 5 Fabio	indépendant commerçant	employée de commerce
5 BISR 6 Luca	ingénieur	assistante médicale
6 BISR 7 Julien	vendeur	vendeuse
7 BISR 8 Matthias	agriculteur	bibliothécaire
8 BISR 9 Julie	menuisier	enseignante
9 BISR 10 Liliane	directeur	secrétaire
10 BISR 11 Florian	commerçant	enseignante
11 BISR 13 Aurélie	*	bibliothécaire
12 BISR 14 Jonas	professeur universitaire	infirmière
13 BISR 15 Christine	relieur	enseignante
14 BISR 16 Stéphanie		maîtresse enfantine (mère seule)
15 BISR 17 Clara		secrétaire (mère seule)
16 BISR 19 Noëlle	promoteur de vente	employée de commerce
17 BISR 20 Nina	directeur	employée de commerce
18 BISR 21 Estelle		employée de commerce (mère seule)
19 BISR 24 Lisa	bibliothécaire/informaticien	infirmière
20 BISR 25 Beatrix	entrepreneur général	au foyer

Enfants en Suisse alémanique

1 BISA 1 Laure	médecin	maîtresse enfantine
2 BISA 2 Sonja	analyste programmeur	*
3 BISA 3 Elias	cadre chemins de fer	au foyer
4 BISA 4 Igor	hôtelier	secrétaire
5 BISA 5 Michel	*	au foyer
6 BISA 6 Catherine	directeur	bibliothécaire
7 BISA 8 Aline	biochimiste	prof. de musique
8 BISA 9 Pauline	juriste	conseillère d'orientation professionnelle
9 BISA 10 Rosy	physicien	laborantine
10 BISA 11 Eléonore	assistant social	enseignante
11 BISA 12 Solange	ingénieur	au foyer
12 BISA 13 Emilie		employée douane (mère seule)
13 BISA 14 Lucien	ingénieur	au foyer
14 BISA 15 Isabelle	physicien	informaticienne
15 BISA 16 Christophe	économiste	hygiéniste dentaire
16 BISA 17 Charlotte	ingénieur	au foyer
17 BISA 18 Grégoire	musicien	peintre
18 BISA 19 Magali	employé CFF	au foyer
19 BISA 20 Olivier	indépendant distributeur	au foyer
20 BISA 22 Luc	commerçant	commerçante

3 Textes d'enfants bilingues et repères biographiques

3.1 Simon (9 ;3) : un enfant bilingue développant une forme orale de littérature en dialecte

3.1.1 Simon : repères biographiques

Depuis sa naissance, Simon habite dans une ville suisse romande. Ses parents, le père est universitaire et la mère médecin, sont tous les deux suisses alémaniques. Chronologiquement, la première langue de l'enfant a été le dialecte suisse allemand. A partir de trois ans, âge auquel il est entré dans une crèche locale deux fois par semaine, il a commencé à entrer dans la langue française. Au foyer parental, les deux langues sont présentes : la mère qui s'occupe principalement des enfants indique qu'elle s'adresse presque aussi souvent en dialecte qu'en français voire dans un mélange de français et de dialecte à son fils; le père communique de façon plus conséquente en dialecte avec Simon. L'enfant de son côté se sert aussi souvent du dialecte que du français pour parler avec les deux parents, un peu moins souvent aussi en mélangeant les deux langues; les changements dans les deux directions sont fréquents. Avec sa sœur l'enfant parle plus souvent en français ou en mélangeant les deux langues qu'en dialecte. Pendant les vacances, la famille communique exclusivement en dialecte. De temps à autre, Simon rencontre des camarades dialectophones, les contacts avec la parenté suisse alémanique sont rares. Simon a appris à lire et à écrire dans le cadre scolaire, en français uniquement. A la maison, il lit tous les jours, livres d'enfants, bandes dessinées et magazines pour enfants; ses lectures en allemand sont peu nombreuses, pour ainsi dire inexistantes. En ce qui concerne l'écriture, en dehors des devoirs scolaires, l'enfant écrit des lettres ou des petits billets. En allemand, il n'écrit que très rarement (quelques lettres aux grands-parents recopiés d'après un modèle proposé par les parents). Tous les jours, la mère lui lit des livres, à 30% en français et à 70% en dialecte – les livres allemands sont traduits en dialecte simultanément à la lecture. L'enfant écoute régulièrement des cassettes en dialecte (une fois par semaine), peu fréquemment en français et jamais en allemand. Très rarement, l'enfant regarde la télévision en français, en dialecte ou en allemand standard; la famille F. ne dispose pas de poste télévision dans son foyer.

Les parents de Simon habitent en Suisse romande depuis le début des années 1980. Au travail, ils communiquent exclusivement en français. Le cercle d'amis est francophone et germanophone; le couple fait également partie d'une association francophone.

Le couple parental écoute souvent la radio en dialecte, rarement en français ou en allemand standard. En revanche, les deux lisent plus souvent des livres en anglais ou en français qu'en allemand et ils sont abonnés à un quotidien de langue française seulement. De même, ils indiquent qu'ils écrivent souvent en français et rarement en allemand; le père écrit également souvent en anglais.

Le bilinguisme de ses enfants n'a que des côtés positifs aux yeux de la mère; aucune stratégie d'éducation bilingue n'a été envisagée (« es hat sich so ergeben »). En ce qui concerne la lecture, la mère affirme que pour elle il est important que son enfant lise, indépendamment de la langue; elle encourage les lectures de son fils en l'accompagnant à la bibliothèque, en lui offrant en lui lisant des livres. Elle ne pousse pas son fils à lecture active en allemand, avec l'argument que l'allemand sera appris dans le cadre scolaire à partir de la quatrième primaire. En ce qui concerne l'écriture, elle laisse faire son enfant.

3.1.2 Textes de Simon

Français écrit (séance I, écrit en premier)

la grenouille de Pierrot

Aujourd'hui Pierrot à reçu une grenouille le chien la regarde bizarman depuis la chambre daquoter elle [%L'ENFANT DIT:"SOUS-ENTENDU LA MERE" EN LISANT] cris Pierrot c'est l'heure d'aller se coucher et quand Pierrot se réveille la grenouille n'est plus là. Pierrot cherche partout et le chien regarde dans le bocal ou il reste coincer Pierrot cri par la fenêtre grenouil grenouille... alors que le chien tombe et casse le bocal. alors Pierrot decant du rabort de la fenêtre il n'est pas content après il partent les deux à la recherche de la grenouille debor Pierrot cherche dans un trou dans la terre mais non c'est une taupe alors que le chien fouille dans un nid d'abeille Pierrot cherche dans un tronc vide haaaaa! non il n'est pas la. il y avait chouette horrible. pendant ce temp le chien est poursuivis par des abeilles Pierrot monte sur une pierre mais rien hooo! il tombe sur les bois d'un cerf de mauvais humeur. il j'éte [?] Pierrot dans une riviere et le chien qui poursuit son maître lui aussi tombe dans la rivière alors Pierrot écoute et entens quelque chose derrier un tronc il regarde et voit deux grenouille et 7 petite grenouille et il prend la sienne. FIN

Version normalisée:

la grenouille de Pierrot

Aujourd'hui Pierrot à reçu une grenouille le chien la regarde bizarrement depuis la chambre d'à côté elle [%L'ENFANT DIT:"SOUS-ENTENDU LA MERE" EN LISANT] crie Pierrot c'est l'heure d'aller se coucher et quand Pierrot se réveille la grenouille n'est plus là. Pierrot cherche partout et le chien regarde dans le bocal où il reste coincé Pierrot crie par la fenêtre grenouille grenouille... alors que le chien tombe et casse le bocal. alors Pierrot descend du rebord de la fenêtre il n'est pas content après il partent les deux à la recherche de la grenouille d'abord Pierrot cherche dans un trou dans la terre mais non c'est une taupe alors que le chien fouille dans un nid d'abeille Pierrot cherche dans un tronc vide haaaaa! non il n'est pas là. il y avait chouette horrible. pendant ce temps le chien est poursuivi par des abeilles Pierrot monte sur une pierre mais rien hooo! il tombe sur les bois d'un cerf de mauvais humeur. il jette [?] Pierrot dans une rivière et le chien qui poursuit son maître lui aussi tombe dans la rivière alors Pierrot écoute et entend quelque chose derrière un tronc il regarde et voit deux grenouille et 7 petites grenouille et il prend la sienne. FIN

Allemand écrit (séance II, écrit en second)

"Aladin und sin frosch"

Am gébourtstag fom Aladin chout er inné frosch uber am abig la ter der frosch im glass am morgen quénné frosch er soucht uberal im valde i der erde oulala [?] un rate [?] der hund surt im binénescht Aladin sucht im baum f ouhou iné ulai der hund ist for eine groupé biné nurér ca ter uf eine schteine upla er hept sich a eine rei in das vaser greit er sch k schr er lost gsez 9 frosch er nimt sinei und gat tsu hause.

Version normalisée:

Aladin und sin Frosch

Am Geburtstag vom Aladin chunt er eine Frosch über am Abig laa er der Frosch im Glas am morgen keine Frosch er sucht überall im Wald in der Erde oulalà [?] en Ratte der Hund sucht im Biinenescht Aladin sucht im baum f Uhu iine Üüle [?] der Hund ist vor eine Gruppe Biine Nest Nachher goot er uf ein Stein upla er hebt sich an ein Reh in das Wasser gheist er sch k schr er lost gseet 9 Frosch er nimmt sine und gaat zu hause.

Suisse-allemand oral (séance II, oral en premier)

s isch emol en Bueb gsii # dä het Alain ghassen. # gheisse. # er hat en Aff und e Chatz ghaa. ## am Morge wo n er i d Schuel gangen isch mit siim Aff ### isch d Chatz sobald er zue dr Tür uus gangen isch # furt. # weg. ## wo dr Alain heichoo isch # hat er gsee # dass niemed mee daa gsii isch. # s Chätzli isch verschwunde. ## si händ überall gsuecht. # dä Aff hät (e) # s alles s Chüssi usegrisse # vom Chorb # aber nüt. ## dann sind s vor s Huus go sueche. ### s überall händ s gschroue. # dr Aff isch sogar im ## Chessel # vom Ziebrunne go luege. ## und UPPSLA gheist er ine. ## dr Alain cha nu no de GANZ LETSCHI SHTUCK vom Seil # packe # und ziet d # Aff wider uff. ### dann gönnt si bitzli wiiter. ### bis ## bis zum e GROOSSE See. ## deet s rüefet rüefet ## dä Aff got uf de Baum und suecht deete. # und debii macht er dass es # Näscht abegheit. # UPPSLA. ### und # dr Alain # tuet wiiter sueche. # got uf de Damm und seit em Aff er söll choo. # aber er hat nüt ghöört. ## und PLÖTZLI chunnt en BIBER use. # er verschrickt und gheist is Wasser. ## er chann sich zum Glück no a e Sch& # wanf& # Schwanefädere <aa # hängen> [=aahängen] aber der SCHWAN isch WÜRKLICH nit seer # lieb. # und flüügt drvo ## d Aff chan no im letschte Momänt ## sich am Schwanefuess hebe. ## und dann flüüget s flüüget s SEER lang. ## und wann wenn dr fe& Schwan ## die zwei loslaa # dn [%SIC] gheist s GANZ weich noimets druf. ## uf # öppis SEER weichs. ### uf Shtroo. ## schööns weichs Shtroo. ## und DÄNN ## ghöört dr Alain öppis. ## und seit dem Affli er söll Rue mache. # er wet lose. ## irgendöppis ghöört er. ## no luegt er dürs Fenschter vo de ## vom Huus wo n er gseet vor sich ### und was gseet er? ## VILI VILI Chätzli. ## er got ine und s duet s LANG schtreichle. ## und WÄNN s Aabig wird ## nimmt er siis # und goot wider hei.

Allemand oral (séance II, oral en premier)

s isch em& ## es ist emol ### eine Bub gsi (hehm) (\$INT: mmh isch guet) wo # eine Katz # und eine Aff # gha # habe # ghabt hät. [%2.3 SEC] eines Tages # wo n er i d Schul gangen ist # (\$INT: mmh) ## dänn sobald er die Tür zu # gemacht hat [%2.8 SEC] isscht [%SIC] die Katze weggloffen. [%2.1 SEC] und won der Alain ei& heicho isch # hat er gse dass NIEMER mee daa gsi isch. ## wirklich niemed. ## er weiss nööt wo die Katz ischd. ## er suecht überall. # der Aff au. # i er Kiste vilicht? ## überall. # nienent. ## sie gönnt vor das Huus # und gsen ## nüt. # sie suechet überall. ## aber sie gsen WÜRKLICH NÜT. # sie rüefet rüefet. ### dr Aff # der Aff ## luegt in den # in den ## Kessel vom Ziebrunne [%SIC] ### und UPPSLA # er gheist hierein. [%2.1 SEC] der Alain kann das <ch& liinste> [=chliinste] Shtückli # vom [%EN HESITANT] Seil packe. ## und dä Aff wider # aufziehen. [%2.2 SEC] und dann gönnd s bitzli witer. ## witer. # bis zum grosse See. ## deete ## suechet # d Aff got uf eini # uf ein # Baum # und sucht deet. ## UPPSLA. # er macht das # eine Näscht vom ## schööni schööni [%2.2 SEC] (ähm) [%2.3 SEC] mit schöne schöne (äh) Eier # abegheit. ### BUMM.

[%2.2 SEC] und der Alain suecht i de (äh) ## suecht im See. ## aber er find nüt. ## er suecht # uf m Damm ### aber denn gheit en Biber uf si # uf em # er gheit is Wasser ## und sieht e Schwonefädere. ## dä # wirklich nöt lieb # flüügt f& los. # de Aff vom Baum us gumpt # an den # Flosse # von ## Schwan. ## und die flüügen sehr sehr wit. ## bis zu em ne # Ort # wo s aabegheiet # aber gheie uf öppis weichs. # Stroh. ### dann seit dr Alain: # + "SCHSCH ### MACH E MAL RUE. # ICH WET DA ÖPPIS LOSE. # I HAN ÖPPIS GHÖRT." # + "MIAU MIAU" ## er got zum Fänschter # von dem Huus wo s devo sind # und luegt dri. # er gset VILI VILI chliini Chatzli. ### deet # find r sofort siis. ### und nimmt s ### packt s ### und seit # a d Chatze # er müess s nee s ghöre iim. # und got hei.

Français oral (séance I, oral en second)

avant que François parte à l'école # il dit toujours ## à son chat de rester bien sage et de ne pas s'en aller. ## et puis après il prend son singe et s'en va # à l'école. # en rentrant de l'école il voit que le chat a disparu. # il cherche partout. # le singe vide la corbeille pour voir si le chat ne s'y cachait pas. # mais non. # alors ## ils sortent et crient. ### le singe se met sur le # puits # et tombe. ## il regarde à l'intérieur. # et tombe il tombe. # puis François a tout juste le temps de rattrapper la corde # et de retirer # le seau # pour le remonter ## pour que le singe soit hors de l'eau. ### qu'est au fond du puits. ## OUF IL ETAIT TEMPS. # sinon le singe serait TOUT mouillé et n'aurait pas pu remonter # car il n'y avait pas de noeud au bout de la corde. ### après ils vont un peu plus loin. ## Pier& François crie: [%3.1 SEC] + "PETIT CHAT PETIT CHAT OU ES-TU?" ## alors que le singe serche [=cherche] sur un arbre. ## et fait # tomber ## des un nid d'oeufs. ### après le ## alors que # François cherche dans les roseaux # un canard lui CRIE dans les oreilles. ### alors Pierrot cherche ailleurs. # et effrayé par un castor il tombe dans l'eau. # il peut s& encore se rattrapper à un bout de bois. ## après # il s& # il s'agrippe à un # c& # un cygne ## qui est TRES furieux et qui s'envole. ### alors ## Pierr& # François ### s& ## (eum) # et le singe s'envolent. car le singe s'est # pu s'agripper à la patte du [?] c& # de la cigogne # tout juste à temps. ## et ils volent volent volent. # jusqu'à ce que le cygne # bouge tellement qu'ils tombent. ## ils tombent ils tombent. ## et ils tombent sur quoi? # quelque chose de très doux. # du foin. ## alors ### François dit ## au singe de se taire. # et il écoute. # il entend quelque chose. # un TOUT petit miaulement. ### alors il va vers la fenêtre et regarde à l'intérieur. ## une mère et un père et CINQ petits chats. ### il entre # il caresse les chats. ## et il lécide [=décide] de laisser son chat là où il est. ## et repart à la maison.

3.2 Charlotte (9;6) : une enfant bilingue développant peu sa littérature en langue familiale

3.2.1 Charlotte : repères biographiques

Charlotte, élève d'une classe de troisième primaire dans un village du canton d'Argovie, est née en Suisse alémanique. Le français a été sa première langue. C'est à l'âge de trois ans qu'elle a commencé à s'exprimer en dialecte et à partir de sept ans en allemand également. Selon sa mère, la langue principale de la famille est le français. Toutefois, la mère de Charlotte ayant grandi bilingue elle-même (français-dialecte) en Suisse romande, s'exprime assez souvent en dialecte avec sa fille, alors que le père, francophone d'origine suisse romande, parle quelques fois en allemand standard avec l'enfant. Charlotte de son côté s'adresse aussi souvent en français qu'en dialecte à ses parents, plus rarement en se servant des deux langues en même temps; elle adopte le même comportement avec son frère qui a sept ans et demi. La famille est en contact assez régulier avec la parenté francophone; les rencontres avec des petits camarades francophones sont pourtant rares.

Quelques fois par semaine, l'enfant regarde la télévision en français et en allemand, plus rarement en dialecte; elle écoute rarement des cassettes, dans les trois variétés. Rarement aussi, la mère lui lit des histoires, soit en français, soit en allemand, jamais en dialecte. Charlotte a appris à lire et à écrire à l'école. Elle lit des bandes dessinées et des magazines pour enfants en allemand. Dans cette langue, hormis les devoirs scolaires, elle écrit des lettres et des histoires. En français, elle n'a pour ainsi dire aucune pratique ni de l'écriture ni de la lecture – lecture et écriture de mots isolés – et elle affirme qu'elle ne sait pas encore lire et écrire en français. Dans sa bibliothèque, il y a peu près autant de livres en français qu'en allemand (une dizaine pour chaque langue), mais l'enfant déclare que les livres en français sont « ceux qu'on lui a offerts, qu'elle ne lit pas, mais qu'elle regarde seulement ». Elle préfère donc l'allemand pour lire et pour écrire, alors que pour parler, elle n'a aucune préférence. Lors de la rédaction des textes, Charlotte se fait beaucoup de soucis, puisque c'est la première fois qu'elle écrit un texte en français. Elle essaye de cacher sa feuille pour que l'expérimentatrice et la mère, qui est présente lors du recueil, ne puissent voir ce qu'elle a écrit.

Le couple parental a des pratiques langagières diversifiées : la mère, femme au foyer de profession, ayant grandi bilingue en Suisse romande, s'est installée en Suisse alémanique au milieu des années quatre-vingts, son mari qui est ingénieur, y habite depuis le début des années quatre-vingts. A l'extérieur de la famille, la mère communique souvent en dialecte, rarement en français. Le père qui comprend le suisse allemand se sert aussi souvent de l'allemand standard que du français, moyennement souvent également en anglais et en italien. Les contacts privés sont préférentiellement avec des germanophones. Leurs pratiques de littérature sont différentes : la mère écrit toujours en français, exceptionnellement en allemand. La lecture de livres, pourtant rare, se fait en français. Elle regarde souvent la télé en français, alors qu'elle écoute la radio en suisse allemand, plus rarement en allemand. Le père se sert des deux langues à parts égales pour lire et pour écrire. Son accès aux médias audiovisuels se fait un peu plus souvent en français qu'en allemand et en dialecte. La famille n'est pas abonné à un quotidien, ni en langue française ni en langue allemande.

La mère exprime une attitude positive face au bilinguisme qu'elle considère comme un avantage pour plus tard à l'école. Pour l'éducation des enfants elle préconise le principe de ne pratiquer qu'une seule langue à la fois (ne pas changer au milieu d'une phrase) et de parler aussi fréquemment que possible en français avec leurs enfants, même en présence de personnes dialectophones. Selon elle, l'enfant est une bonne élève et n'a pas besoin d'encouragements spécifiques pour la lecture et l'écriture en langue scolaire. Elle dit l'encourager pour la lecture en français (sans pour autant préciser comment), mais elle

ne s'exprime pas quant à son attitude face à la pratique de l'écrit en langue familiale. La mère affirme que le choix de placer l'enfant à l'école locale était d'autant plus facile à prendre qu'elle soutenait son enfant en langue allemande, mais que, si la famille devait habiter dans une région où la langue locale poserait des problèmes, elle préférerait placer son enfant dans une école francophone pour mieux pouvoir l'aider.

Dans l'ensemble, le milieu familial de l'enfant se caractérise par une présence quasi égale du français et du dialecte et donc une dominance fonctionnelle nette de l'allemand et du dialecte dans la vie sociale de l'enfant. Le foyer parental n'apparaît pas très stimulant pour l'acquisition de la littératie en langue familiale.

3.2.2 Textes de Charlotte

Français écrit (séance II, écrit en premier)

Il iete unfua a'pouti Garso il saple Max. Il ave ou Ciat epi ün Cönui. Max epi lou ciat gi sapel Belo dochme. La Cönui sote deoch du Wech epi ale gelköpar dodch. Max epi Belo cheweite. epi il gachde dol Wech. Sie druwe la Cönui plü. I'sechsche dupachtu, epi Bello gachde dol Wech. Il wane plü duoch. Max epi Bello gachde duoch epi Bello dobe epi lo Wech kase. Max ale gachde dola Foche. Do a dru epi do a dru dol Arb. Un schwät sochte du tru el wulle adrape Max. Max alle süch a Gaiu a goté iliave depti Arb epi a Söchweu. Max il wu pa epi lo Söchweu i pachte a wek Max su le korn epi Max dobe dosa gro dru. epi tobe do Loo. I loto setschos dechiech h lachb gie dobe. dule dö ale dre dusmo. epi garde dechiech. I wuaie la Crönui aweck un damcönui. Ilave 9 pti Crönuite. Max ose 1 Crönui prod awek.

Version normalisée:

Il [=? y] était une fois un petit garçon il s'appelait Max. Il avait un chien et puis une grenouille. Max et puis le chien qui s'appelle Bello dormaient. La grenouille sortait [sautait?] dehors du verre et puis allait quelque part d'autre. Max et puis Belle cheweite [=? se réveillaient]. Et puis ils regardaient dans le verre. Sie [=? ils] trouvaient la grenouille plus. Ils cherchaient tout partout, et puis Bello regardait dans le verre. Il venait plus dehors. Max et puis Bello regardaient dehors et puis Bello tombait et puis le verre cassait. Max allait regarder dans la forêt. Dans un trou et puis dans un trou de l'arbre. Une chouette sortait du trou elle voulait attraper Max. Max allait sur un caillou à côté il y avait des petits arbres et puis un chevreuil. Max il vut pas et puis le chevreuil il partait avec Max sur les cornes et puis Max tombait dans un gros trou. et puis tombait dans l'eau. Il entend quelque chose derrière l'arbre qui est tombé. tous les deux allaient très doucement. et puis regardaient derrière. Ils voyaient la grenouille avec une dame grenouille. Ils avaient 9 petites grenouilles. Max osait une grenouille prendre avec.

Allemand écrit (séance I, écrit en second)

Es war einmal ein Bub. Er hatte ein Hund und ein Frosch im Glas. Eines Abends als der Bub ins Bett musste, sprang der Frosch aus dem Glas. Am nächsten Morgen wachten sie auf und der Bub sah nichts mehr im Glas. Der Hund und der Bub suchten und suchten. Der Hund schaute in das Glas und blieb hängen der Bub und der Hund schauten aus dem Fenster und rufen nach in. Der Hund viel raus und das Glas zerbrach. Der Bub schimpfte mit im. Sie suchen weiter: in einen Loch, in einem Baumstam aber nichts war. dann ging er auf einen Stein, daneben war ein Gebüsch, und auf einmal kamm ein Rehbock aus dem Gebüsch, und er trag den Bub auf den Hörnen bis zu einem Felsen. Da fiel er runter ins Wasser. Da sahen sie einen Baumstam am Boden. sie schauten hinter dem Baumstam und was sehen sie? Denn Frosch mit einer Fraufrosch und si hatten Jungen gemacht. Eines durfte der Bub mitnehmen.

Version normalisée:

Es war einmal ein Bub. Er hatte ein Hund und ein Frosch im Glas. Eines Abends als der Bub ins Bett musste, sprang der Frosch aus dem Glas. Am nächsten Morgen wachten sie auf und der Bub sah nichts mehr im Glas. Der Hund und der Bub suchten und suchten. Der Hund schaute in das Glas und blieb hängen der Bub und der Hund schauten aus dem Fenster und rufen nach ihn. Der Hund fiel raus und das Glas zerbrach. Der Bub schimpfte mit ihm. Sie suchen weiter: in einen Loch, in einem Baumstam aber nichts war. dann ging er auf einen Stein, daneben war ein Gebüsch, und auf einmal kam ein Rehbock aus dem Gebüsch, und er trag den Bub auf den Hörnern bis zu einem Felsen. Da fiel er runter ins Wasser. Da sahen sie einen Baumstamm am Boden. sie schauten hinter dem Baumstamm und was sehen sie? Den Frosch mit einer Fraufrosch und sie hatten Jungen gemacht. Eines durfte der Bub mitnehmen.

Français oral (séance II, oral en second)

il était une fois un garçon il s'appelait # Max et puis il avait un singe et puis un # une chat. ### et après une fois il devait aller à l'école # puis le la # et puis le singe il allait avec # le le chat ## il allait (em) quelque part dehors # dehors # et puis ## quand il [%EN HESITANT] il venait de nouveau à la maison # et il voyait plus son ## son chat ## et puis après # il serchait [%SIC] tout partout dehors ## et puis (eu) t& là # où il avait l'eau et ap& la les fleurs dans l'eau # et puis après il [%EN HESITANT] (ehm) [%2.6 SEC] un canard il a presque mang& (eum) [%1.9 SEC] mang& alors ### mordu et puis après ## il a regardé dans les # dans les bois # le castor qui a # aussi presque au& [?] mordu # et après i& il a un cygne qui ## qui [%2 SEC] qui ### nage à côté # et puis # il prend un bois # et puis il nage avec lui ## e& tout d'un coup il # vole ## et puis i& l& le singe et puis Max ils # le gueffent [?=greffent]. et ils [%2.6 SEC] et aprèsprès& [=après] # ils [%EN HESITANT] # volaient avec # et puis après # ils tombaient ## à côté d'un ferme dans le ## dans l& [%2.2 SEC] # dans le [% 12.9 SEC] <s'appelle comment?> [%L'ENFANT PARLE A LUI-MÊME] [%9.7 SEC] (\$INT: il tombe tout simplement) ## peut-être ### <dans un trou> [%L'ENFANT PARLE A LUI-MÊME] # >dans un trou de paille> [%L'ENFANT PARLE A LUI-MÊME] la paille et puis après ## ils [%EN HESITANT] entendent quelque chose ## et puis # dou& [?=tous] doucement ils regardent ## <dan& d&> [%EN HESITANT] ## dans la fenêtre et puis ils voient la chat avec # les petits # i& il va dedans et puis il les flattent ## après il doit de nouveau aller à la maison.

Suisse-allemand oral (séance I, oral en premier)

s isch emol e Junge gsii # däa het e Frosch und e Chatz ghaa. ## ei mol het müesse i d Schuel und denn het r # isch d Chat& isch d Chatz devoogloffte. ## denn isch er wider drreichoo und het chei Chatz me gf& fund& # hat e gsuecht gsuecht # s& sind s dusse go sueche # het dä Aff im Brunnen inne gluegt # isch er # isch er aabegheit ### und dann ### dann hat em dr Bueb wider füüregholt ## und dann ## sind s i d Nööchi vom Teich go luege # het er iinegluegt # isch en Änte entgäe cho # het d Biber ## gsee ## und dann ### het er het si iim het er iim gflooge [?] ### und dann ### he& het er en # am Schwanz # siin Schwanz # em Schwan siin Schwanz ghebte ## und ## i& de isch dä Schwan isch devoogloffte d Bueb und d Aff sin druffe gsii ### denn # isch er ## het isch er s& sin beidi abegheite # und # im Misch also im Stroh # nebe de Buurehofe # Buurehofe ## und denn # hen s im Feischter innegluegte ### und ## hen d (äh) # d Chatz gsee # mit # sächs Jungi. ## denn hen # het e het er wider müesse hei mit m Aff.

Allemand oral (séance I, oral en premier)

es war einmal ein Junge. # er hatte eine Katze und ein Affe. ## ei& eines Tages musste er i& # in die Schule. ## e& und die Katze lief davon. ### d& da wo # als er heimkam # suchte er sie überall. ### dann s& suchte der Affe in dem Brunnen. # und ### er fiel rein. # da # da # holte der Junge ihn wieder rause [=raus]. # sie suchten in der Nahe [%SIC] eines Teiches # und er # der Junge suchte in den Teich ## und dann ### traf er eine Ente ## und dann # fragte er den Biber ### und dann ### (ehm) # (uff) hebt [%EN RIANT] ### hebte er # den Schwanz eines Schwans ## und # der Schwan fliegt fort. ## und dann # fielen # der Affe und der # Junge # in den # Ho& Stroh # und # neben einen Bauerhof. [%2.2 SEC] da ## sch& schauten sie in d& Fenster # und sie sahen ### die Katze mit sechs Jungen. # dann müsste& mussten sie wieder nach hause.

3.3 Catherine (9;5) : une enfant bilingue développant une double littératie

3.3.1 Catherine : repères biographiques

Catherine, qui a neuf ans et demi au moment de l'enquête, habite près de Bâle avec ses parents qui sont tous les deux francophones d'origine suisse romande. La mère indique que jusqu'à cinq ans, moment où sa fille est entrée au jardin d'enfant, celle-ci parlait exclusivement le français, même si elle a fréquenté une crèche dialectophone à partir de l'âge de trois ans, une fois par semaine. L'entrée dans l'allemand standard s'est faite dans le cadre scolaire local, vers l'âge de sept ans. Alors que l'enfant se sert de l'allemand et du dialecte à l'école, Catherine et ses parents communiquent presque toujours en français dans le foyer familial. Selon la mère, sauf en présence de tierces personnes dialectophones, ni l'enfant ni les parents ne se parlent en Schwyzerdütsch. Avec sa sœur, qui a douze ans, et son frère, qui a six ans, Catherine adopte le même comportement linguistique. Toutes les semaines, elle rencontre des camarades francophones à paroisse de l'Eglise française, lieu où se déroulent aussi les cours de lecture et d'écriture françaises qu'elle fréquente avec sa sœur. A la maison, Catherine lit beaucoup en français, livres et bandes dessinées; elle écrit également dans cette langue, petits billets, lettres, cartes postales et histoires. L'allemand domine dans les tâches de lecture et d'écriture scolaires, mais, en ce qui concerne ses lectures durant son temps libre, la fille montre une nette préférence pour les lectures françaises. La mère lui raconte également tous les jours des histoires en français, rarement aussi en allemand et en dialecte. Quelques fois par semaine Catherine écoute des cassettes soit en français, soit en dialecte ou en allemand. Elle regarde la télévision assez souvent la télévision francophone, rarement la télévision germanophone.

Le père et la mère, tous les deux francophones, ont quitté la Suisse romande pour s'installer dans la région de Bâle au début des années 1980. La mère, bibliothécaire de profession, et le père, qui est directeur d'entreprise, y ont acquis des connaissances du dialecte qu'ils pratiquent amplement à l'extérieur de la famille. Le père se sert également de sa langue origine ainsi que de l'allemand et de l'anglais au travail. Les parents comptent des germanophones et des francophones parmi leurs amis. A côté des leur activités au sein de l'Eglise française, ils sont également membres d'une association germanophone. Le couple écrit aussi souvent en français qu'en allemand, mais leurs pratiques de lecture livresque et des médias audiovisuels sont plus extensives en français; il faut toutefois noter qu'ils sont abonnés aussi bien à un journal germanophone qu'à un journal francophone.

La langue de tous les jours et la littératie françaises sont donc pratiquées de manière très intense dans le cadre familial, quoique la langue d'accueil y soit également présente. Pour la mère, le maintien de la langue familiale est d'une importance capitale. Elle affirme que Catherine rencontre certains problèmes avec l'allemand scolaire, dus au fait que ses connaissances de la grammaire allemande ne sont pas suffisamment développées. Elle estime que sa fille aurait plus de facilité si elle vivait en Suisse romande. Elle laisse faire son enfant en matière d'écriture et encourage la lecture, et ceci indépendamment de la langue, en l'aidant à choisir des livres, à la maison et à la bibliothèque, en lisant avec elle ou en parallèle le même livre pour en discuter.

3.3.2 Textes de Catherine

Français écrit (séance I, écrit en premier)

Un petit garçon de nom Max regardai dans un paux a compfitur, sa grenouille. Max aves aussi un petit chien, un chien qui adorait son maître. Plain de courage et de fierté que sa grenouille ne sois plus un tetard Max alla se coucher. Pendant la nuit la grenouille sorti du pots..... le lendemai matin Max fut estomacer de voir que la grenouille ne soi plus dans son pots. Il fouilla partou même dans cé botes et son chien mit le musau dans le bolle. Le petit garçon regarda par la Fenetre, et son petit chien le suivit avec, bienentendu le paux au musau. le petit garçon dit d'un ton dur au petit chien enleve le tout de suite. le petit chien qui avai l'aire abill saute par la fenetre et se casse la figure partere le paux es casser et le petit garçon et facher. Il es sorti très vite de la maison et il a porte son petit chien, qui lui la lecher. Il on desider daler chercher la grenouille prés des Bois. Max vit un trou de mulaut, et il alla tout de suite regarder pendant que Max regardai dans le trou le petit chien essaia d'attraper une ruche. tenduncoup le mulaut sorti et cria de toute ses force. le petit Max terifier se dit quil ne fallai pas deranger les jen. le petit chien a reussi a fair tomber la ruch. Il es fier de lui, mes d'un seul coup toute les abeille fonce sur lui. Il lui reste qu'une chos a faire filler. Le petit garçon et maintenant tous seul il grimpe dans un arbre et crie dans le trou. la cet la Chouette qui senvole dans un fracas de tonner. Max lui tombe de l'arbre. Un peu plus loin il grimpe sur un caillou et recomence a crier la un cerf le pren entre ces cornes et le chien essei de liberer son metres car il a reussi a se debarasser des abeilles. Le cerf les jetes tous Les deux dans un etan. Max se retrouve assi dans l'au. Il enten la voi de sa grenouille. Il regard derier un tronc d'arbre et voi sa genouille et une auteres avec des petit. cand la grenouille le voi Il [?] lui ofre un de cé petit.

Version normalisée:

Un petit garçon de nom Max regardait dans un pot à confiture, sa grenouille. Max avait aussi un petit chien, un chien qui adorait son maître. Plein de courage et de fierté que sa grenouille ne soit plus un têtard Max alla se coucher. Pendant la nuit la grenouille sortit du pot..... le lendemain matin Max fut estomaqué de voir que la grenouille ne soit plus dans son pot. Il fouilla partout même dans ses bottes et son chien mit le museau dans le bol. Le petit garçon regarda par la fenêtre, et son petit chien le suivit avec, bien entendu le pot au museau. le petit garçon dit d'un ton dur au petit chien enlève-le tout de suite. le petit chien qui avait l'air habile saute par la fenêtre et se casse la figure par terre le pot est cassé et le petit garçon est fâché. Il est sorti très vite de la maison et il a porté son petit chien qui lui l'a [?] léché. Ils ont décidé d'aller chercher la grenouille près des bois. Max vit un trou de mulot, et il alla tout de suite regarder pendant que Max regardait dans le trou le petit chien essaya d'attraper une ruche. tout d'un coup le mulot sortit et cria de toutes ses forces. Le petit Max terrifié se dit qu'il ne fallait pas déranger les gens. le petit chien a réussi à faire tomber la ruche. Il est fier de lui, mais d'un seul coup toutes les abeilles foncent sur lui. Il lui reste qu'une chose à faire filer. Le petit garçon est maintenant tout seul il grimpe dans un arbre et crie dans le trou. Là c'est la chouette qui s'envole dans un fracas de tonnerre. Max lui tombe de l'arbre. Un peu plus loin il grimpe sur un caillou et recommence à crier là un cerf le prend entre ces cornes et le chien essaie de libérer son maître car il a réussi à se débarrasser des abeilles. Le cerf les jette tous les deux dans un étang. Max se retrouve assis dans l'eau. Il entend la

voix de sa grenouille. Il regarde derrière un tronc d'arbre et voit sa grenouille et une autre avec des petits. quand la grenouille le voit il [?] lui offre un de ses petits.

Allemand écrit (séance II, écrit en premier)

Es war einmal, ein kleiner Knabe der hat einen Frosch. Dieser Kleiner hiess Peter. Er hatte auch einen Hund. An einem schönen Abend schaute Peter in seinem Kompfibecker, ob sein Frosch gewachsen ist. "ja" sgte er frohlich "mein Frosch ist gewachsen!" da ging er eins Bett.... Werend der Nacht laufte der Frosch fort. Am Morgen als Peter aufwachte war halt, sein Frosch nicht mehr da. Danach lief er bis zum Waldrand, wor er zu suchen begann. Er suchte zuerst in einem loch in dass ein kleines Stinktier wohnte. da war der Frosch also nicht. währenddem ging sein Hund auf einen Baum und zerstuzte einen Bienennest. alle Biennen rannter ihm nach! Peter aber suchte weiter, in ein Uhuloch im Baum. Auf einmal fiel er auf den Boden. Er suchte doch noch weiter, auf einen stein, ein riesengrossen Stein... Auf einmal nahm ein Reh in zwischen der Hörnern und lasste ihn ins Wasser fallen, und sein Hund kam nach bei ihm ins Wasser. Auf einmal hörte er zwei Fröschlein singen. Er schaut hinter dem Gebüsch und saa sein Frosch, seine Frau, und noch 6 Kindern! Als der Frosch ihn sah, schenkte er einen der Kinder am Peter. Peter lief mit seinen Hund, und der Kleiner Frosch frohlich fort.

Ende

Version normalisée:

Es war einmal, ein kleiner Knabe der hat einen Frosch. Dieser Kleiner hiess Peter. Er hatte auch einen Hund. An einem schönen Abend schaute Peter in seinem Komfibecker, ob sein Frosch gewachsen ist. "ja" sagte er fröhlich "mein Frosch ist gewachsen!" da ging er ins Bett.... Während der Nacht laufte der Frosch fort. Am Morgen als Peter aufwachte war halt, sein Frosch nicht mehr da. Danach lief er bis zum Waldrand, wo er zu suchen begann. Er suchte zuerst in einem Loch in das ein kleines Stinktier wohnte. da war der Frosch also nicht. währenddem ging sein Hund auf einen Baum und zerstuzte einen Bienennest. alle Bienen rannten ihm nach! Peter aber suchte weiter, in ein Uhuloch im Baum. Auf einmal fiel er auf den Boden. Er suchte doch noch weiter, auf einen Stein, ein riesengrossen Stein... Auf einmal nahm ein Reh in zwischen der Hörnern und lasste ihn ins Wasser fallen, und sein Hund kam nach bei ihm ins Wasser. Auf einmal hörte er zwei Fröschlein singen. Er schaut hinter dem Gebüsch und sah sein Frosch, seine Frau, und noch 6 Kindern! Als der Frosch ihn sah, schenkte er einen der Kinder am Peter. Peter lief mit seinen Hund, und der kleiner Frosch fröhlich fort.

Ende

Français oral (séance I, oral en second)

il était une fois un petit garçon. # il avait un petit chat et un singe. ### il dit à son petit chat avant de partir à l'école: # + "RESTE BIEN SAGE DANS TON PANIER" # et il partit à l'école avec son singe. ## dès qu'il eut le dos tourné # le petit chat s'en alla. # quand le petit garçon revint à la maison # le chat n'était plus dans son panier. ## il eut très peur et il fouilla partout dans TOUTE la maison. ## il est # alla même au jardin. # et partout il chercha. ## il chercha un # un peu plus loin dans les prés dans # les autres # herbes. # et tout d'un coup # un canard # lui lui crie dans les oreilles. ## il avait un peu mal mais ça ne lui faisait p& rien. ## il ## (äh) il ## il alla ensuite voir # dans un endroit où il y avait plein de bûches. ## mais là un castor le repoussa dans l'eau. ## il ne savait pas très bien nager # alors il

se mit sur le dos d'un cygne. # le cygne lui tendant le coup se retourna. ## et il s'envola. # le petit singe qui était resté au bord ### le petit singe qui était resté au bord # s'accrocha encore vite à une des ses pattes # et s'envola avec lui. ### le cygne quand ils étaient assez haut # laissa tomber le petit garçon et le singe. ### il tombèrent # devant z& # devant une écurie inconnue. ## il entendit des bruits # des miaulements. # il pensait que s'était son chat. # il entra dans l'écurie et vit le chat. ## il dit: +"AH TE VOILÀ" il le prit sur ses genoux # et le caressa. ## le chat lui montra # qu'il avait maintenant trouvé sa femme # et sa famille. # et qu'il voulait rester là. ## alors le petit garçon et le singe # repartirent vers la maison # en espérant # pour le chat que sa vie continuera joli& (äh) continuerait bien.

Suisse-allemand oral (séance II, oral en second)

dr Max isch e so ne kleins Bueb # und dä het e so ne # e Katz und e Pluschtierlis # aff # und är # muess jetz in d Schuel ## do seit er sim Katz JETZ BLIBSCH DU SCHÖN DO UND GANZ RUEHIG UND WARSCH # WARTISCH BIS ICH WIEDER ZRUGGKUMM # ICH NIMM MIS ÄFFLI MIT # nochärt goot dr Max in d Schuel # wäärend är in d Schuel rächnet schriibet und lernt # do goot (d) Katz ewäg # und lauf& #läuft furt # wenn dr Max aber heikunnt # do het er e so ne Angscht # do foot er a d s sueche überall in s Hus # won er gseet dass er nie& # niene in s Hus inne isch # do foot er aa # dusse z sueche # do kunnt er an s Uferrand ## do schreit er überall hi # überall und suecht WO BISCH DU KUMM WIEDER ZRUGG # dä het jo sis Katz gärn ## jo # nochärte # luegt er überall no in s G& # in s hoche Gras und so # und uf eimol schreit iim e so ne # en Änte aa # do het er aber Angscht ghaa # nooärt goot er e so # uf em en (äh) # e grossi # (ähm) Holz # wo scho gschnitte isch # Holzhuffe # und schreit do au # und uf eimol rutscht er # und f& fliegt grad in s Wasser # dr arme Max ## denn gseet er dass wirklich # nit do isch # aber er ka nit schwimme # und är isch in s Wasser # do kunnt uf eimol e Schwan # är hebt sich am Schwan # im Schwan an siim Hals fescht # nooärt will dr Schwan wägfliege # do kann er sis Äffli # sich irgendwie me weiss jo ä nit wie # sich an d& am Schwanz vom Schwan hebe ## he jo do fliege si e Momänt # und uff eimol # lost dr Schwan # dr Max und sis Äffli falle # dr arme Max zum guete Glück isch s nit so hart gsi dunde # he jo # er isch glandet uf eme s # uf em (ähm) # e Graashuffe # zum Guete Glück # uf eimol hört er e so ne Grüschi ## ou # denn seit er STILL SIG STILL # lost er besser # und do # hört er so wie Katzes& Katzestimme # do luegt er # in s F& bim Fänschter ine in der Hütte wo ganz noch isch # und do gseet er sis Katz # en ander # no nen anderi e Frau # und denn e paar no no ne paar kliner # klin& kleini Katze # do seit er ou # jetz het er aber no ne Frau becho # und dä woont jo doo # ich muess en jetz emol sii loo # do goot er ine # striichlet sis Kätzli # und nooärt goot er wider # er isch eigentlich no nes bitz trurig # aber er weiss dass er no läbt und dass find er guet

Allemand oral (séance II, oral en second)

der Max ist ein Knabe. # er hat einen Kater und einen Pluschtier [%SIC] Aff. ## er musste jetzt in die Schule gehen. # wie jeder Kind. ## also sagte er zu seinem Kater: +"jetzt bleibst du schön ruhig da. # ich geh in die Schule." ## da ging er in die Schule. # er nahm aber seinen Aff noch mit. # +"sonst könnten sie ja streiten" das meinte er ja. # +"aber nein # sie streiteten eigentlich nicht. # aber lassen wir es." # jetzt ging er in die Schule. ## währenddem # lief der # Kater fort. ## ach ja. # wann der Max wieder nach Hause # ka& # kamte # da # hatte er aber Angst. # eine SOLCHE Angst dass er ÜBERALL # (euh) suchte anf& anfangte suchte. # und ÜBERALL ÜBERALL unter dem Canapé und

ALLES mögliche. # aber da fand er seinen Kater nicht. # er ging nach draussen # und suchte da auch auf dem Baum und überall. # da kam er aber auf einmal ans Ufer. ## ans Ufer eines Teicher [%SIC] # Teich ## da # schaute er auch wieder in den hohen Gras # aber da schreite ihn einen # Ente a& ## eine Ente an # ach das machte weh an seinen Ohr. # naja # er suchte aber doch noch weiter. # er suchte im # (ähm) auf einem Holzhufen [%SIC] # wo er aber nichts fand a& # wo er nichts fand. # er wollte # weglaufen wieder # auf die Erde # aber da rutschte er ins Wasser. # er konnte nicht schwimmen. # ein Sch& Schwan kam und # und er # und er # (ähm) hält # haltet er sich fest # an seinem Hals. # da fliegt er davon und das kleine Aff ## das versuchte noch # sich an den Hinterbein& # an den Beinen der # dem # vom Schwan # sich noch zu heben. ## nach einer Weile # lasst [=SIC] der Schwan sie hinunterfallen. ## der arme Max. ## ja # naja # zum guten Glück # zum guten Glück ist es nicht war es nicht # (ähm) war es nicht so hart # als er da landete. ## +"ja das ist noch gut." # meinte er. # +"aber jetzt m& muss ich nach Hause. die Sonne ist au& # verschwindet auch schon bald." # aber danach hörte er # einen # Grisch [=Geräusch] ## da hörte er noch besser # und sagte: +"SEI STILL" [%3.5 SEC] ja # da hörte er es aber. # die K&# eine # seine Katze eine Katzestimme. [%SIC] ### da schaute er be& ins Fenschst& ins Fenster von der Hü& der Hütte die # ganz nahe da stand. ## da sah er sein Kater eine an& # seine Frau # und noch # andere # kleine # K& (äh) kleine Kater. # das war a& aber schon SO schön. # er # er meinte # er soll den Kater wieder nach Hause nehmen. # aber # er sagte schliesslich: +"na nu ich lass ihn da leben. # er kommt sicher wieder na& zu Hause wenn er nichts mehr zu Essen hat." # t& # streichel& # da streichelte er s& sein [%SIC] Kater # und ging wieder nach Hause. # er war schon traurig aber froh dass er noch lebt.

4 Exemples de textes écrits par des adultes

4.1 Allemand (*femme suisse alémanique*)

Der Mond stand am Himmel, es war spät abends. Hansli und Lumpi sassen am Boden und Ø schauten ihrem Frosch zu, der in einem Glas eingesperrt vor sich hinquakte.

Endlich fielen Hansli die Augen zu, er legte sich ins Bett, Lumpi kuschelte sich zu seinen Füßen und beide schliefen bis zum nächsten Morgen. Ein neuer Tag begann, Hansli und Lumpi standen auf, ihr Blick fiel auf das Glas mit dem Frosch. Oh Schreck, das Glas war leer. "Wo ist mein Frosch" rief Hansli, "er hat sich aus dem Staub gemacht, Lumpi hilf mir suchen!" Sie durchsuchten das ganze Zimmer, der Frosch blieb verschwunden. Lumpi steckte sogar den Kopf ins Froschglas. Hoppla, er war darin gefangen! Ein Sprung aus dem Fenster, das Glas zersprang in tausend Scherben, Lumpi war wieder frei.

Im Garten, neben dem Haus, suchten sie den Frosch. Da plötzlich verfolgte sie ein Bienenschwarm. Hansli rannte was er nur konnte und Ø entdeckte einen hohlen Baum. Er stieg auf den Baum und Ø steckte den Kopf in die Höhle. Ein riesiger Uhu starrte ihm mit glühenden Augen ins Gesicht. Hansli liess sich vom Baum herunterfallen. Lumpi und Hansli rannten voller Angst auf einen grossen Felsbrocken zu, verfolgt von Bienenschwarm und Uhu.

Da erhob sich hinter dem Felsen ein riesiger Hirsch mit einem furchterregenden Geweih. Hansli und Lumpi klammerten sich an das Tier, es schleifte sie über den Boden und Ø stiess sie voller Kraft hinunter in einen Teich, da sie aber beide schwimmen konnten, erreichten sie bald das rettende Ufer.

Ein angeschwemmter hohler Baum lag im feinen Sand. Sie kletterten auf den Baum und Ø betrachteten die Aussicht. Plötzlich ertönte neben dem Baumstamm ein fröhliches Quaken.

Der verlorene Frosch hatte eine Fröschin gefunden und sie sassen glücklich im Sand, neben sich eine Schar von sechs allerliebsten, kleinen Froschkindern.

"Quak, quak", sagte Papa Frosch. "Ich komme jetzt zu Euch nach Hause, setze mich für eine Weile ins Froschglas. Wenn morgen die Sonne scheint, schaue ich über den Rand, wenns regnen wird, bleibe ich eine halbe Stunde unten. Dann aber habe ich meine Arbeit getan und am Abend kehre ich zu meiner Familie zurück. Quak, ich habe gesprochen." Er setzte sich auf Hanslis Arm und gemeinsam kehrten sie zurück ins Haus hinter dem grossen Garten mit dem hohlen Baum und dem schönen Weiher.

4.2 Français (*femme suisse romande*)

L'escapade de Mitzy

Tom est assis dans le salon de sa grand-mère et joue avec ses amis, Mitzy la chatte et Babou le singe. Tom part à l'école avec Babou mais en sortant du salon, il oublie de refermer la porte. Lorsqu'il rentre de l'école, Mitzy n'est plus là. Avec Babou, il la cherche partout, sous le divan, dans le jardin. Tout à coup, Babou, qui explorait le puits, tombe dedans. Heureusement, Tom est là pour l'aider. Ensemble, ils décident d'aller faire un tour du côté de l'étang. Là, ils rencontrent Edgar, le castor, qui n'a pas vu Mitzy. Tom glisse sur un caillou et Ø tombe à l'eau. En essayant de sortir de l'étang, il s'agrippe à quelque chose, qui n'est autre que Cindy, le grand cygne blanc. Celle-ci prend peur et Ø s'envole en emportant avec elle Tom et Babou. Ceux-ci, déséquilibrés, lâchent prise. Ils atterrissent sans trop de mal à côté de la grange. Soudain, Tom entend un miaulement. Sans bruit, il s'approche de la fenêtre et il aperçoit Mitzy, couchée à côté d'une ribambelle de petits chatons. Elle ne s'était donc pas échappée,

elle avait simplement besoin d'en endroit tranquille pour donner naissance à ses petits. Tom et Babou jouent un long moment avec les chatons puis prennent congé de la petite famille.

5 Recueil des données – déroulement et consignes

Remarque : pour le recueil des données en allemand en dialecte, toutes les consignes ont été données en dialecte suisse alémanique.

Lors de la première séance, autour d'une tasse de café, l'enfant et la mère ont été informés sur les tâches administrées à l'enfant

5.1 Mise en train : explication orale du jeu JENGA

Lors de l'introduction du jeu: peu d'indications verbales :

« fais tout simplement ce que je te montre, on va tout de suite jouer ensemble »

Explication de la construction de la tour et du déroulement du jeu à l'aide de quelques commentaires de nature déictique: « toujours comme ça et comme ça; et maintenant il faut faire comme ça ».

Seules indications précises, données à tous les enfants et répétées à l'occasion chaque séance: « il faut jouer seulement avec **une** main! » et « tu as / j'ai gagné; j'ai/tu as perdu ».

Consigne pour la production des textes explicatifs (non transcrits)

« Nous faisons une cassette de jeux. Tu dois expliquer le jeu pour d'autres enfants qui ne le connaissent pas du tout; nous enregistrons ton explication sur une cassette pour qu'ils puissent jouer à ce jeu avec ton explication.

Tu ne l'expliques donc pas pour moi, parce que je le connais déjà, mais pour d'autres enfants. »

Réfléchis avant de commencer et dis-moi quand tu es prêt(e) ».

5.2 Consignes pour la production des textes narratifs

ECRIT: Frog-Story

a) Phase de préparation

- « regarde bien les images, plusieurs fois; après tu dois écrire l'histoire sans les images devant les yeux ».

- « essaye de te raconter l'histoire en tête; prends tout ton temps et dis-moi quand tu es prêt(e) ».

- « regarde bien les images; tu peux me demander s'il y a des choses que tu ne connais pas et que tu aimerais savoir »

- « tu dois écrire l'histoire en français/en hochdütsch »

b) Phase de production

- « écris l'histoire pour d'autres enfants, qui ne connaissent pas du tout l'histoire. Imagine qu'on la mettra dans un livre d'histoires pour enfants. Il est important que tu écrives une belle histoire. Tu peux prendre autant de temps que tu veux. »

- « est-ce que tu as vu des choses dans les images que tu aimerais savoir? »
—> liste des mots demandés (à remplir sans que l'enfant s'en aperçoive)

ORAL: Cat-Stroy

a) Phase de préparation

- « regarde bien les images, plusieurs fois; après tu devras raconter l'histoire sans les images devant les yeux ».

- « essaye de te raconter l'histoire en tête; prends tout ton temps et dis-moi quand tu es prêt(e) ».

- « regarde bien les images; tu peux me demander s'il y a des choses que tu ne connais pas et que tu aimerais savoir »

- tu dois raconter en français/en schwyzerdütsch/en hochdütsch

b) Phase de production

- « raconte l'histoire pour d'autres enfants qui ne la connaissent pas du tout. Imagine que nous faisons une cassette d'histoires pour des enfants. Réfléchis encore un peu et dis-moi quand tu es prêt(e). »

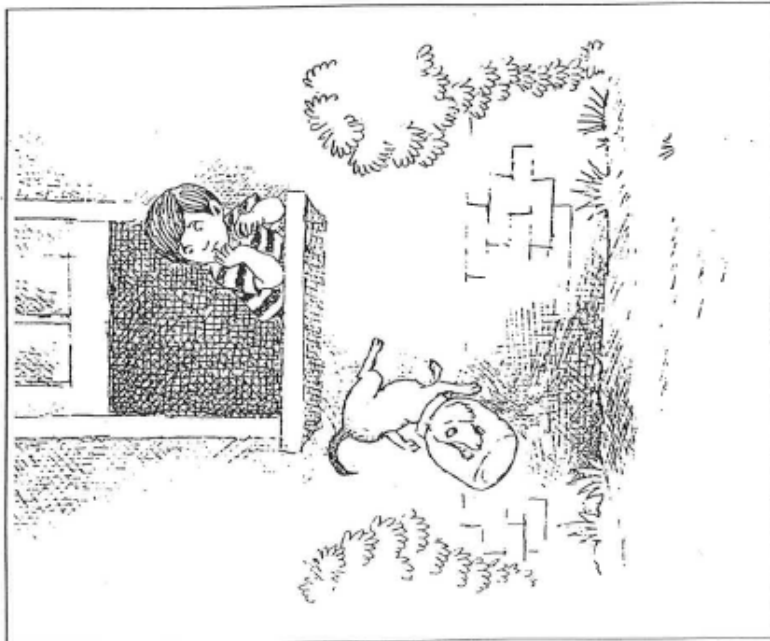
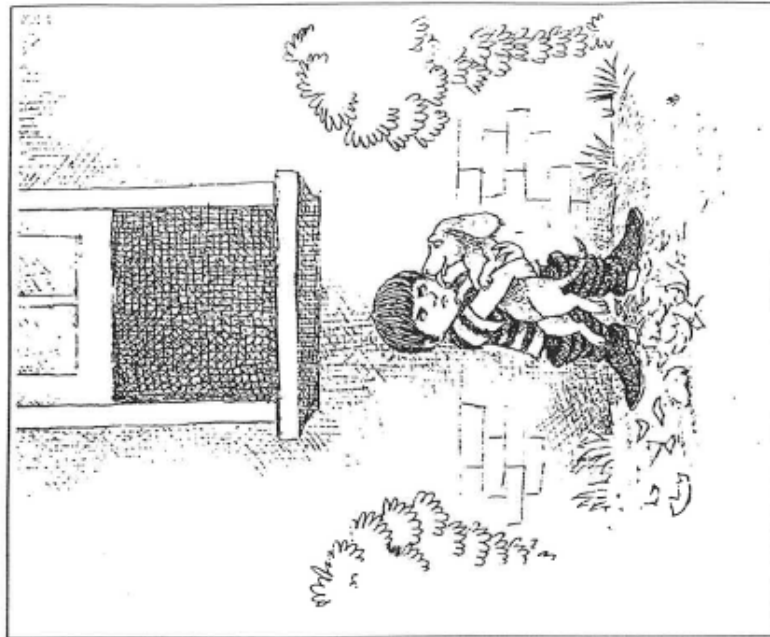
- « est-ce que tu as vu des choses dans les images que tu aimerais savoir? »
—> liste des mots demandés (à remplir sans que l'enfant s'en aperçoive)

6 Supports imagés pour le recueil des données narratives

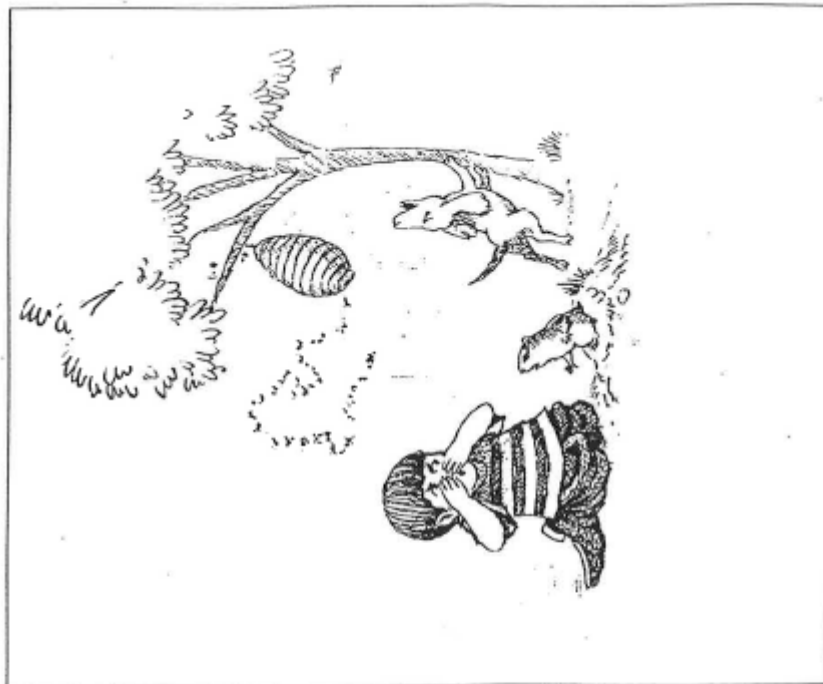
6.1 *Frog-Story*



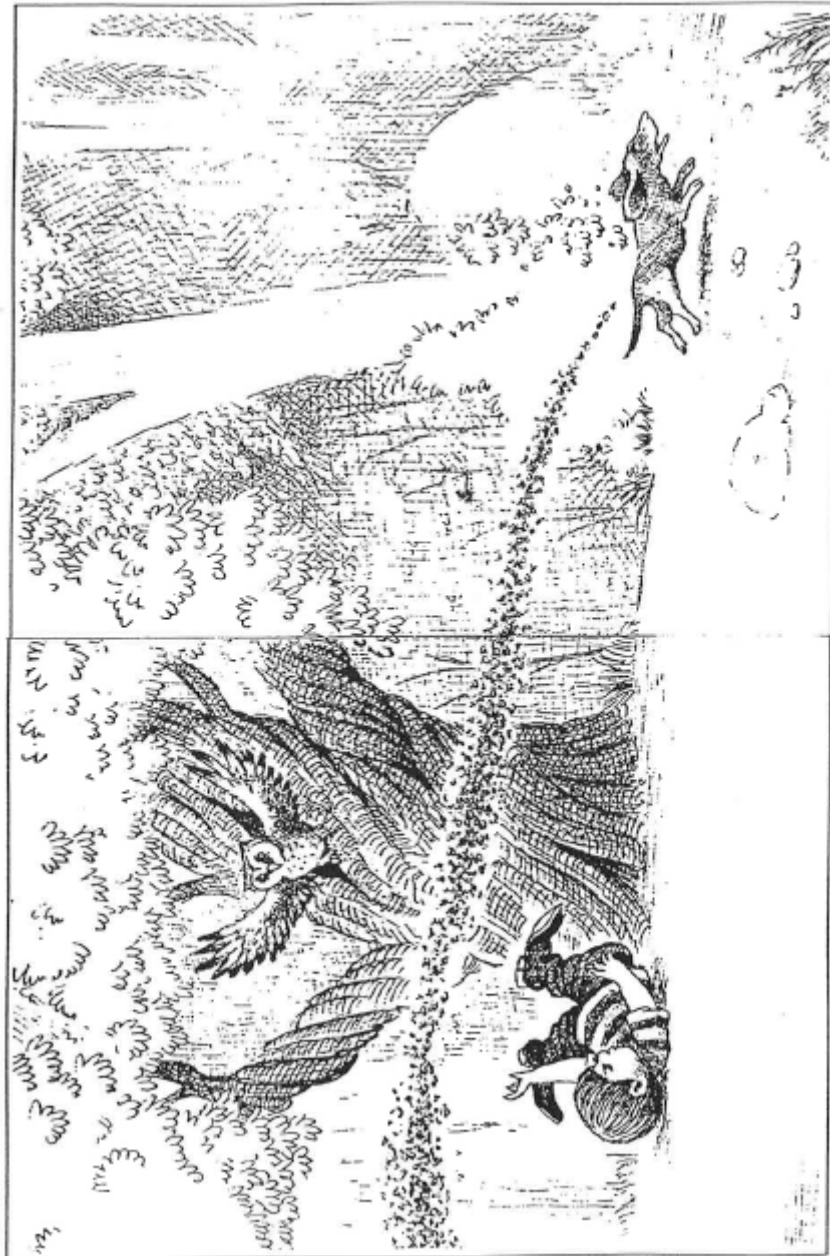


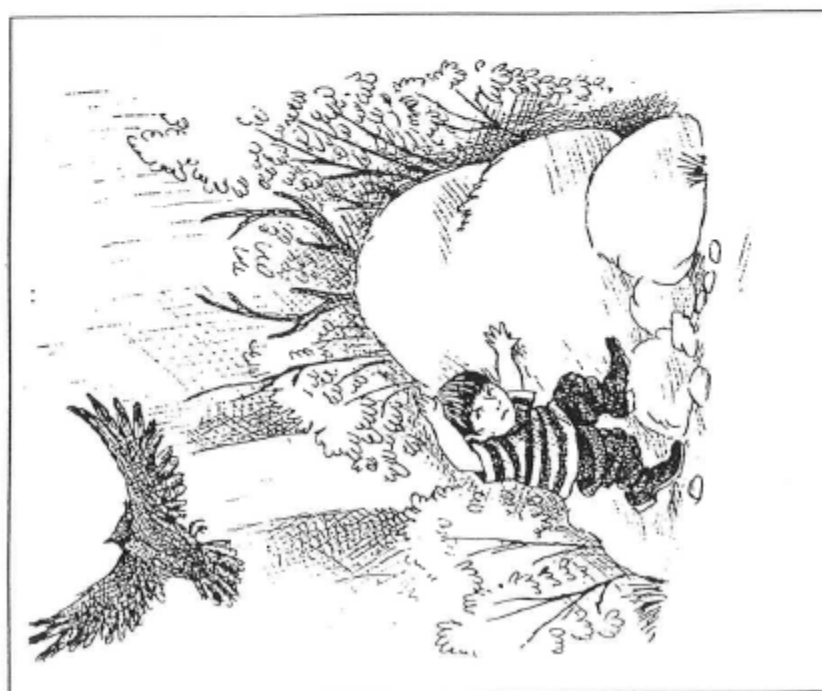








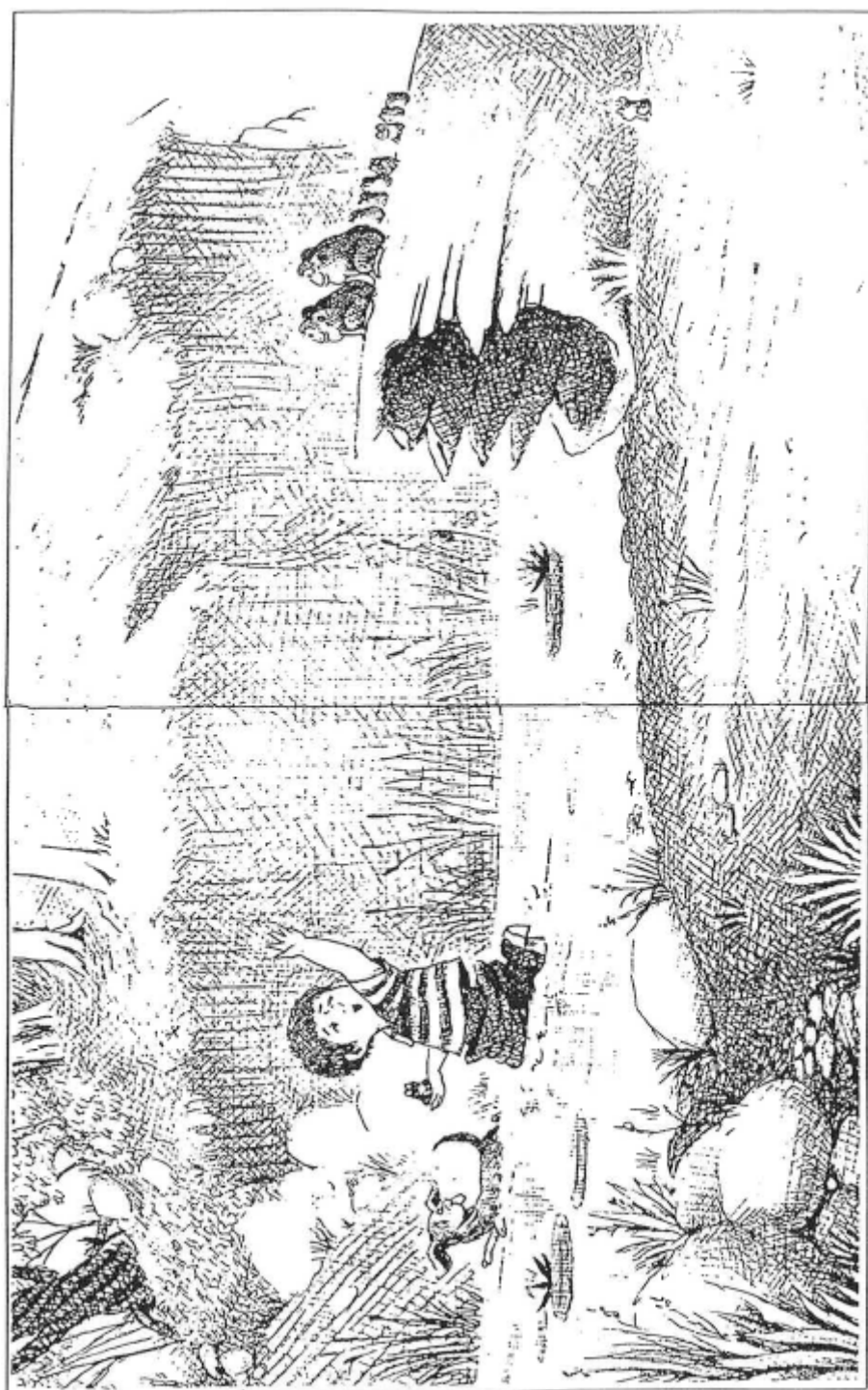






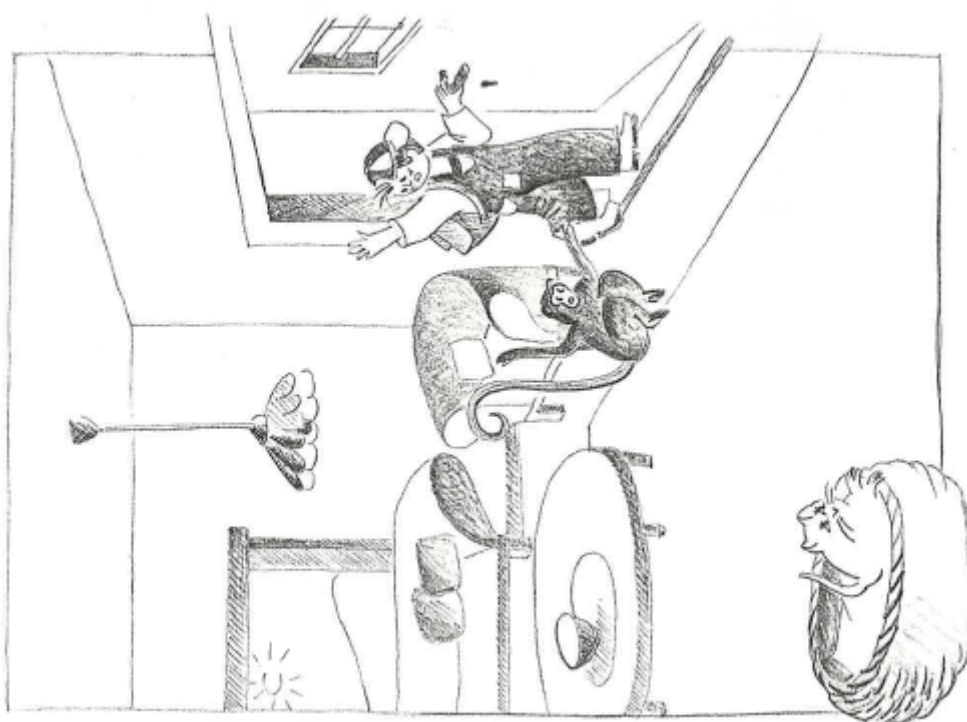
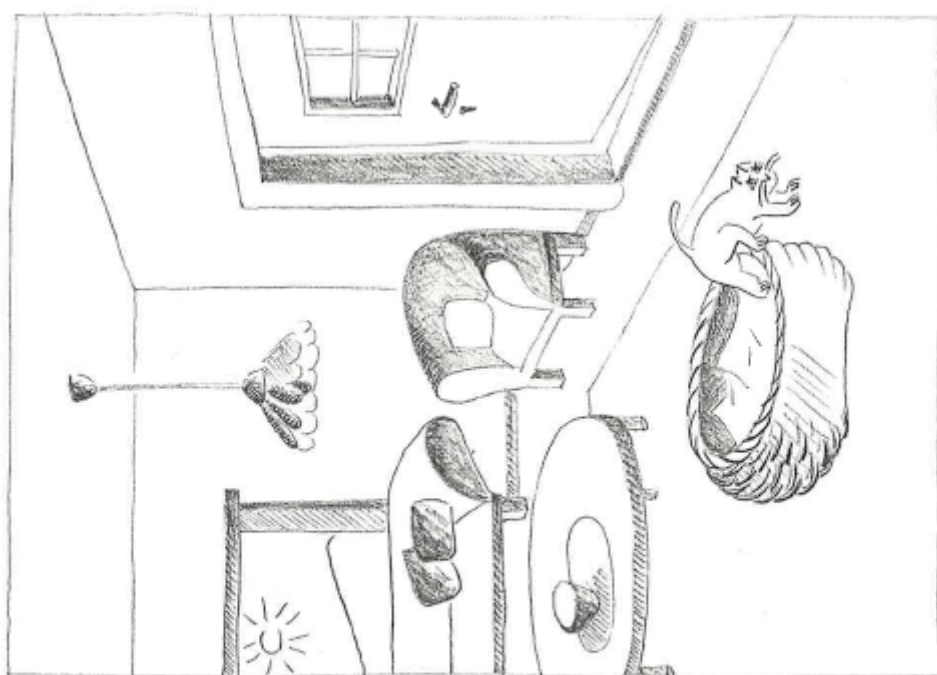


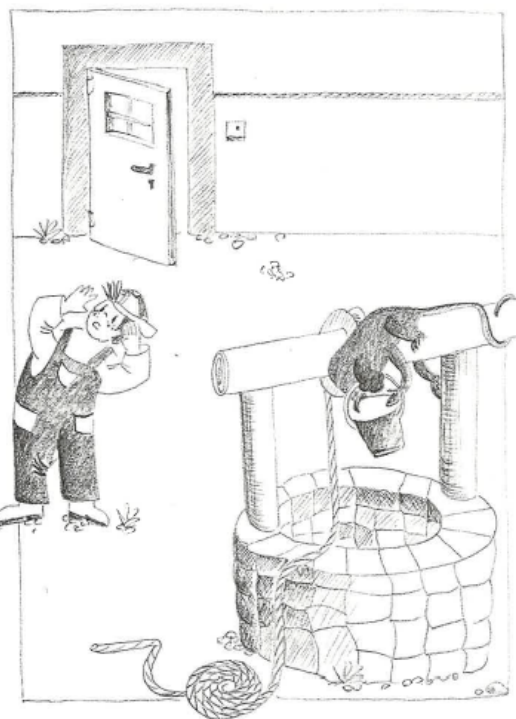
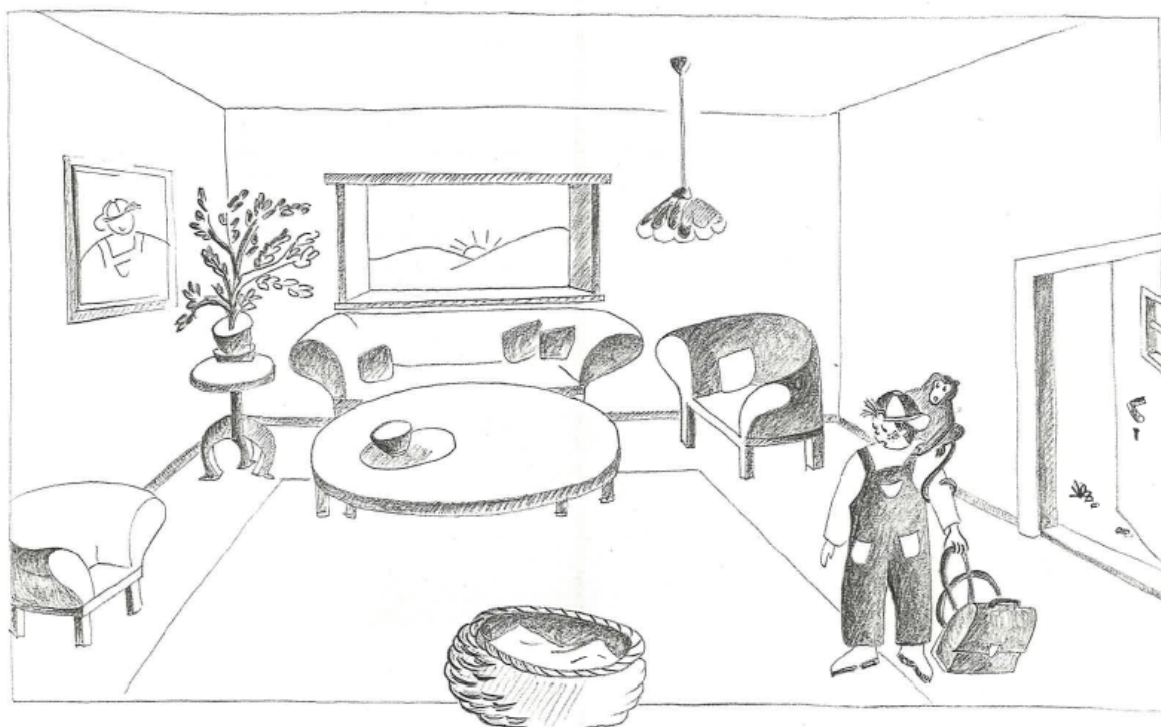


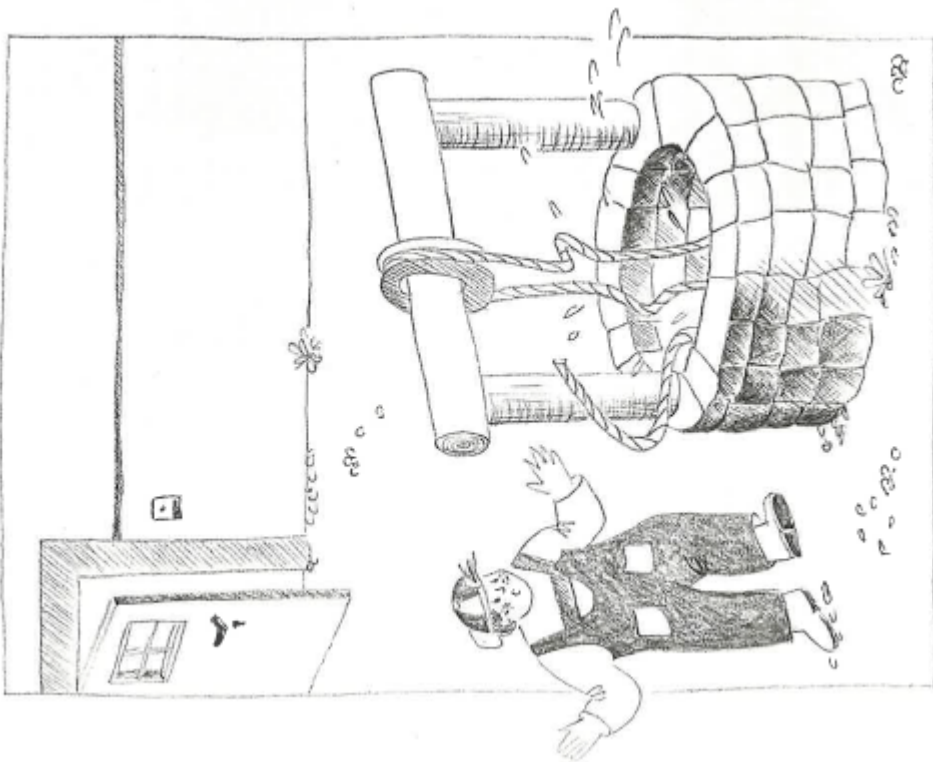
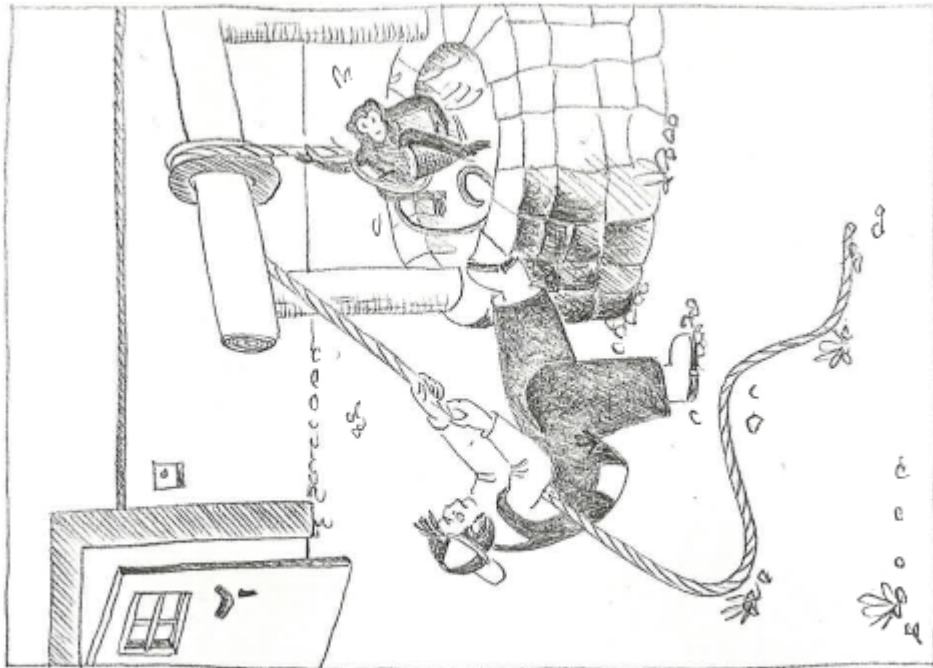


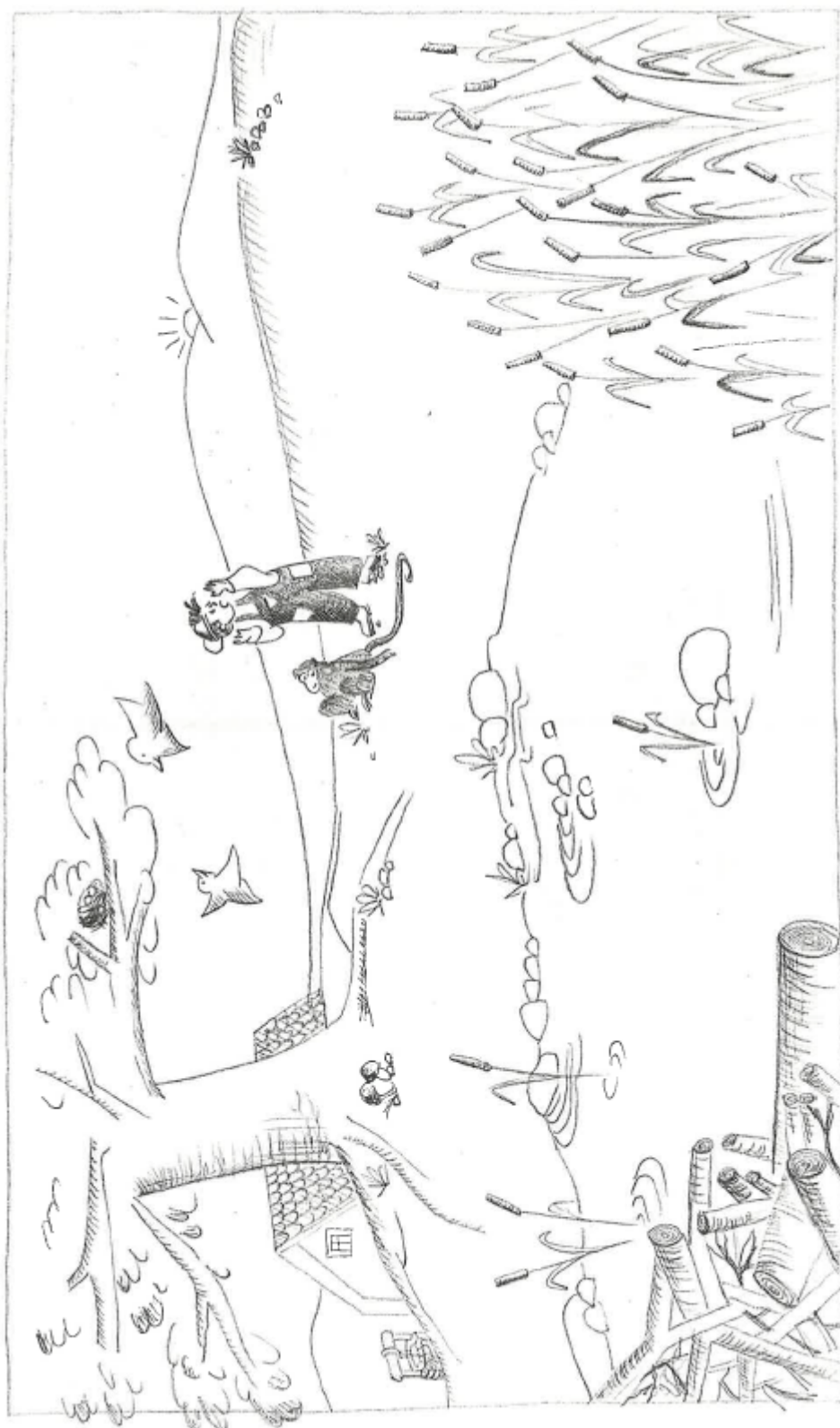
6.2 Cat-Story



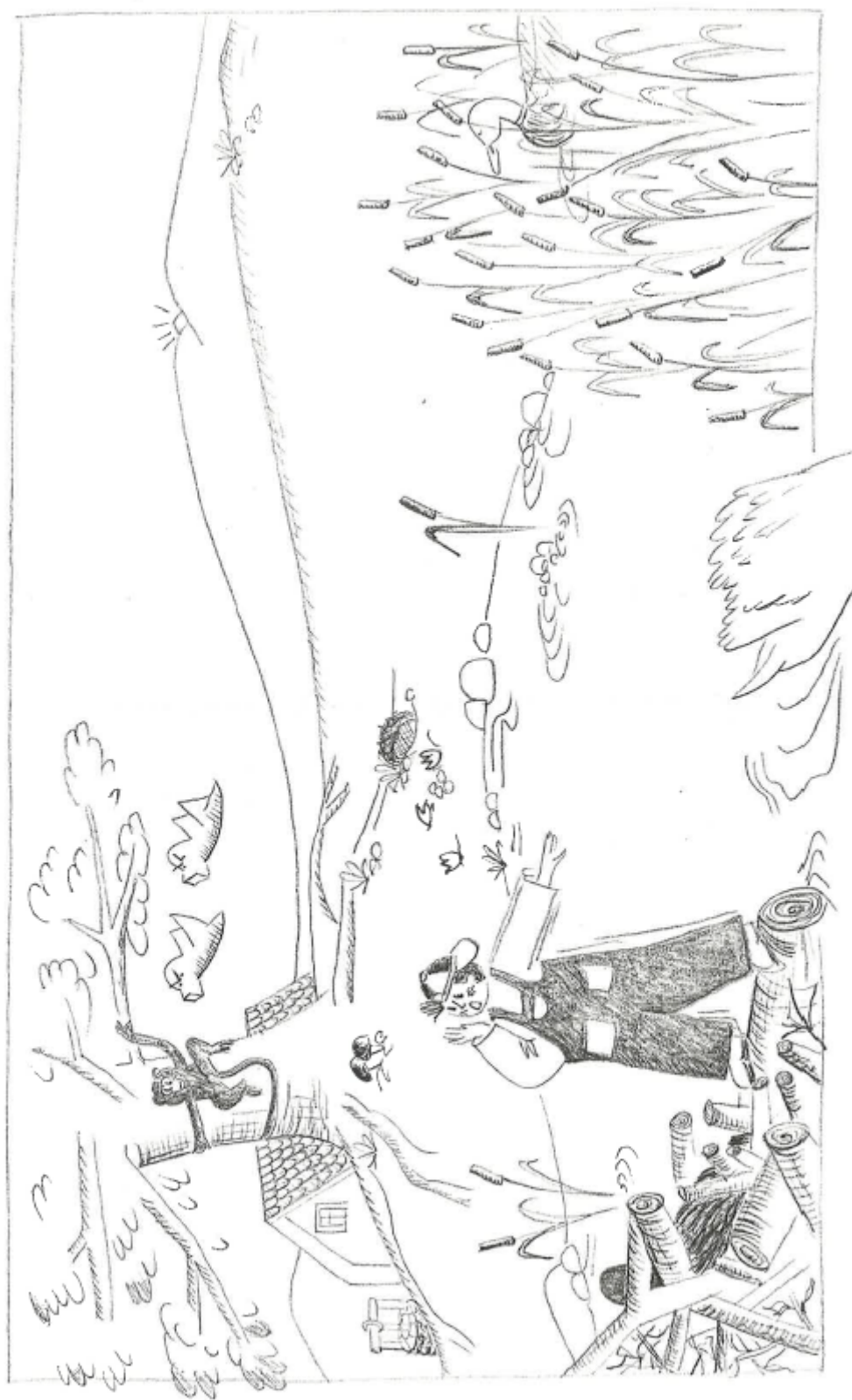


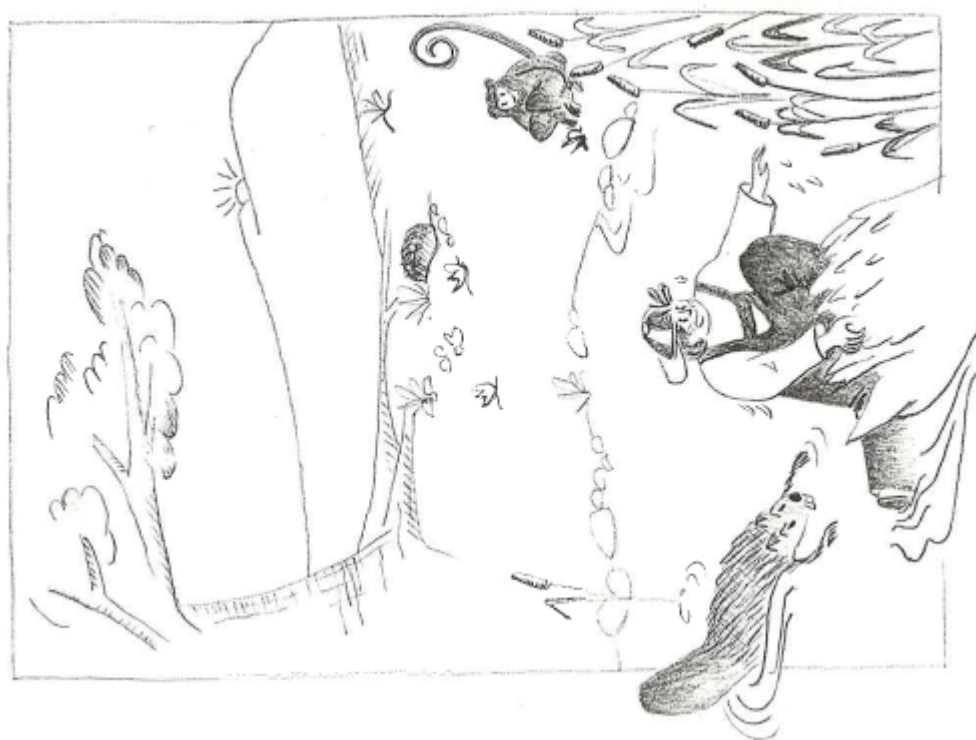
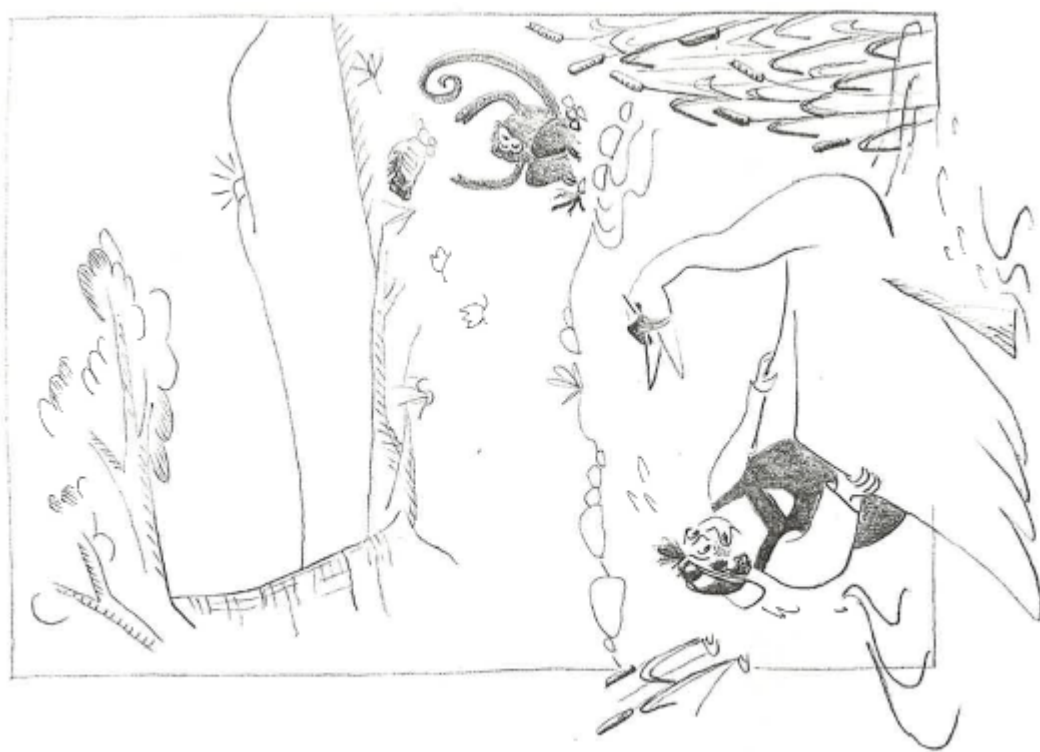


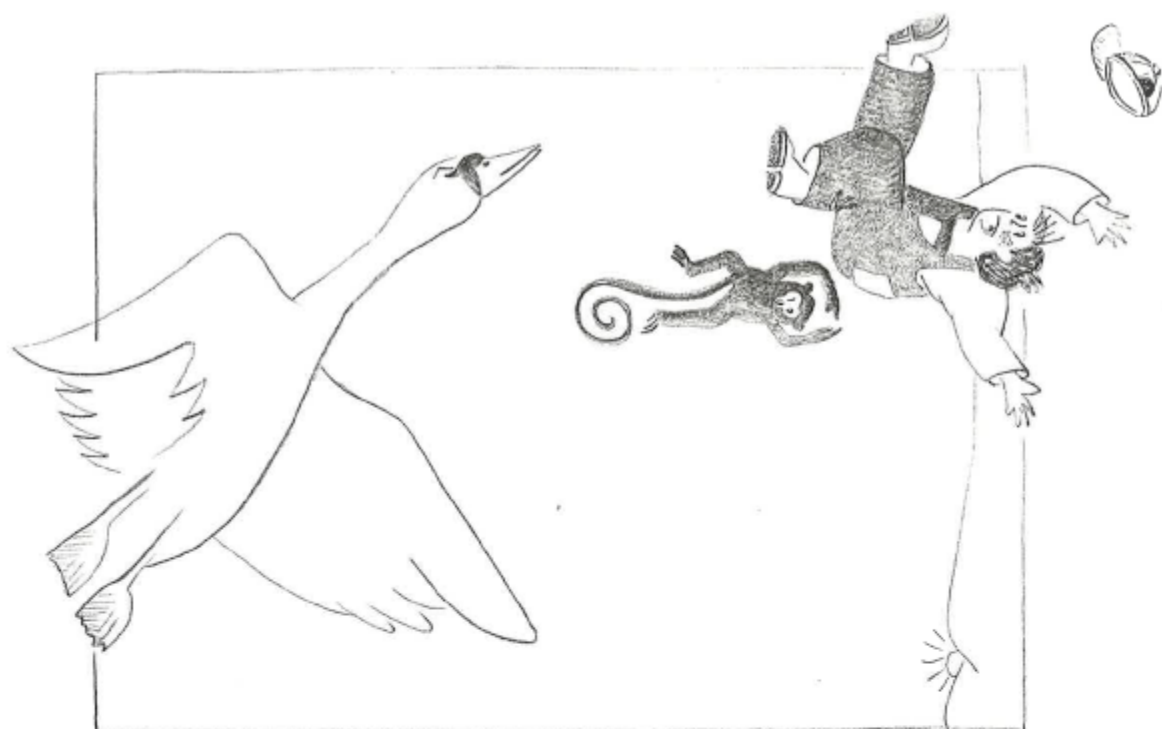


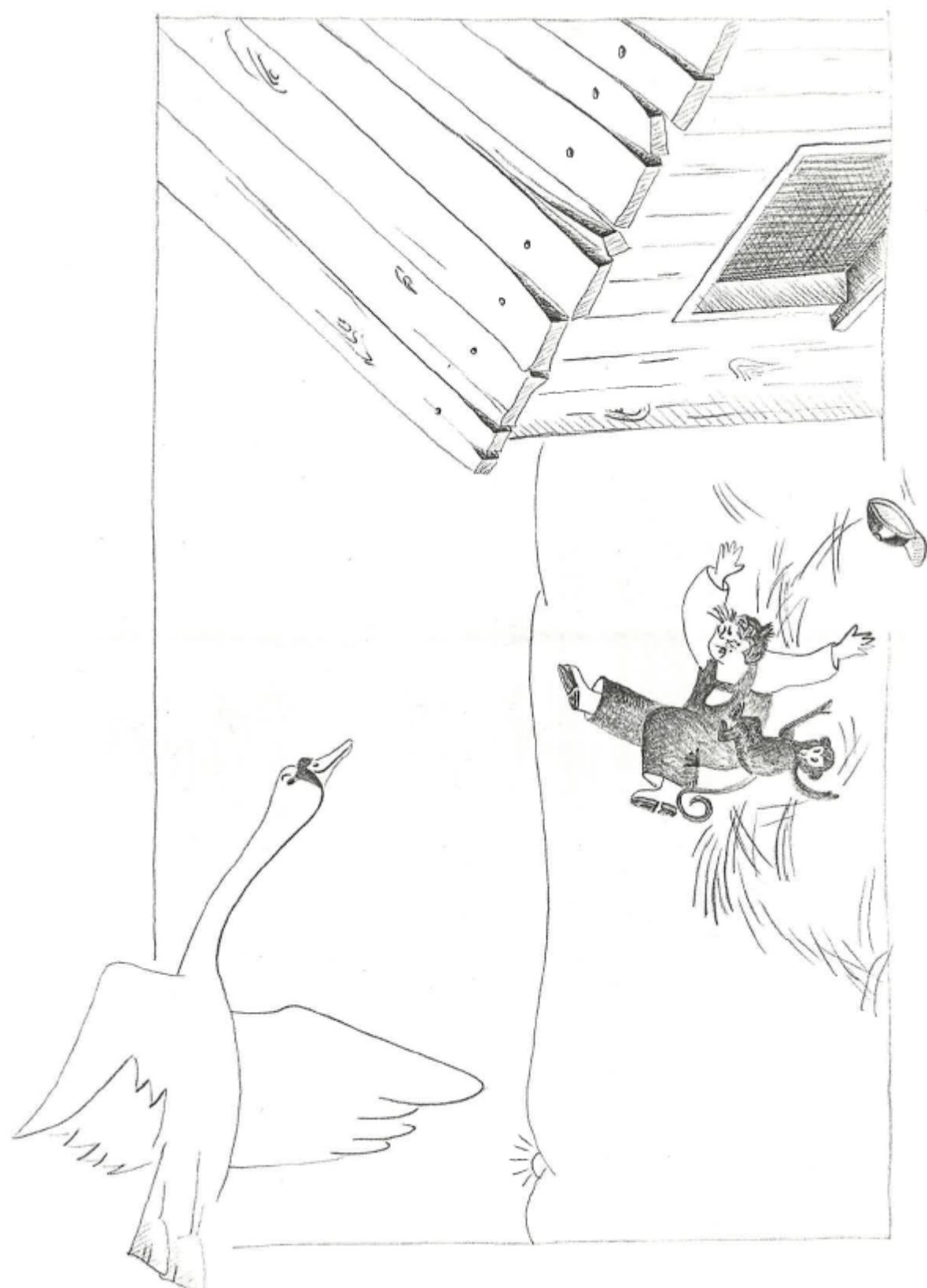


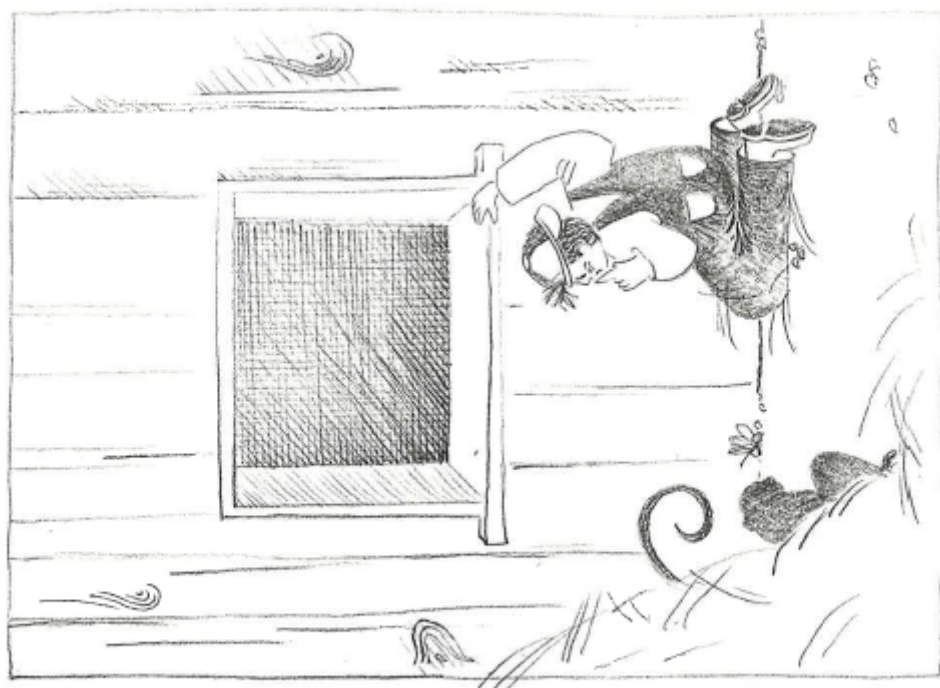


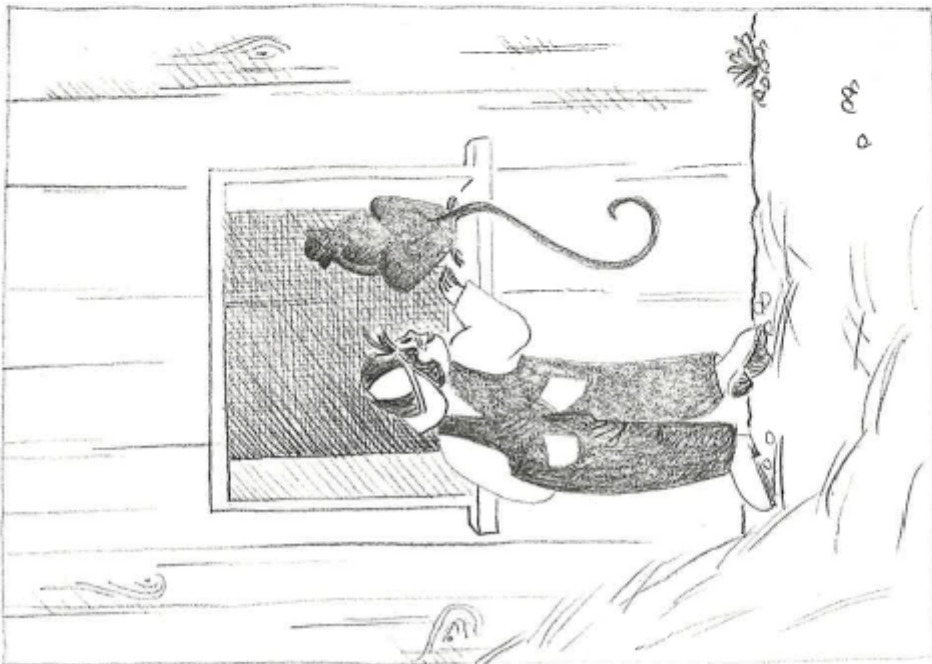
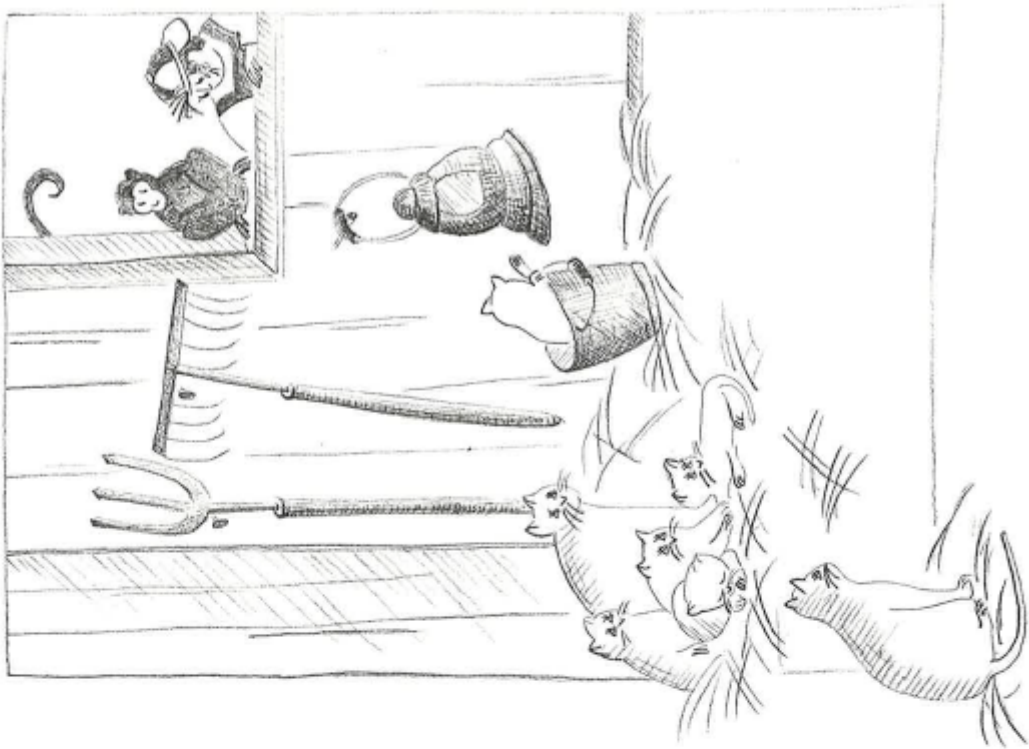


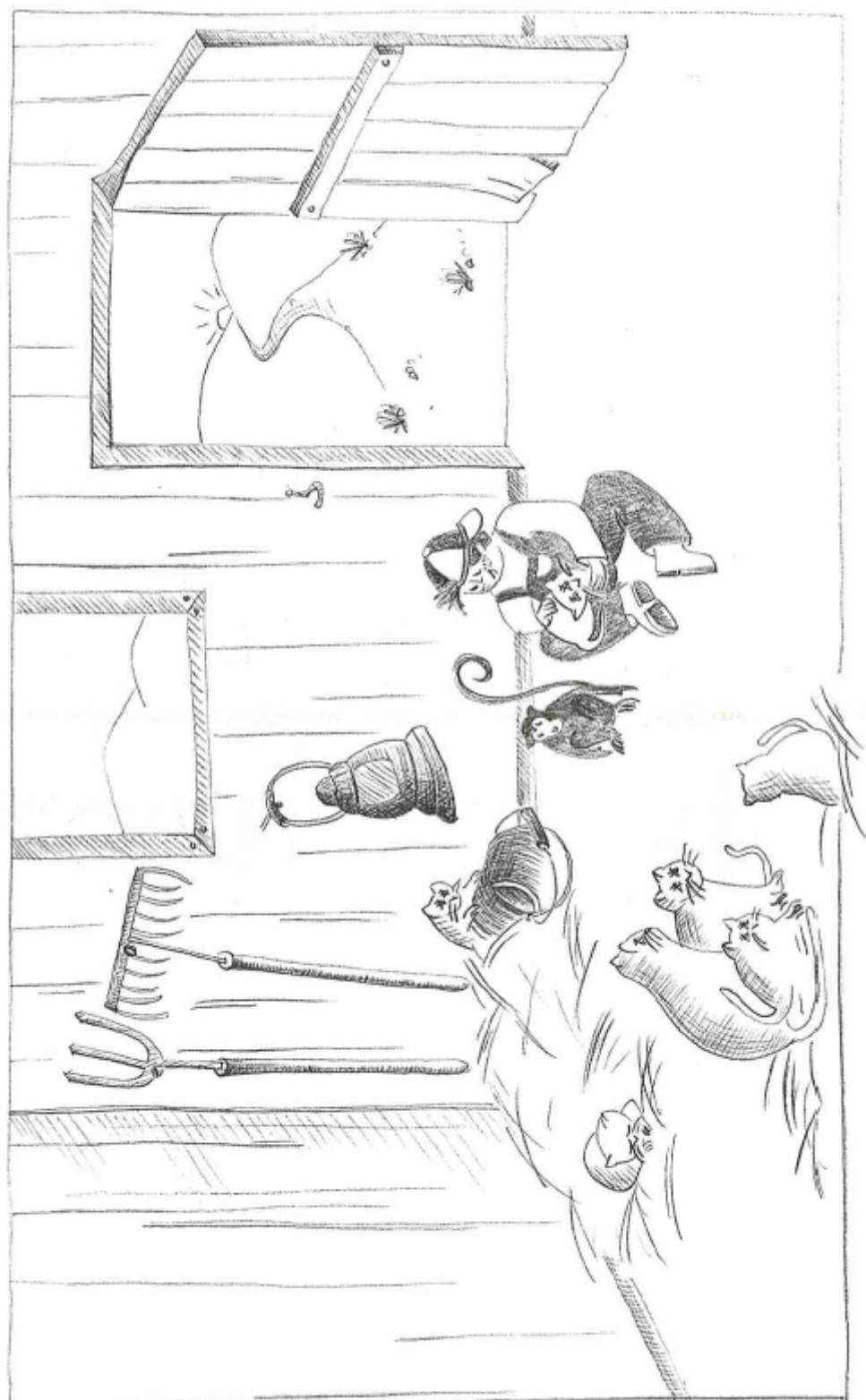














7. Questionnaires

7.1 Questionnaire pour les parents

Questionnaire pour les parents

Madame, Monsieur,

Ce questionnaire est destiné à fournir des informations sur l'arrière-plan linguistique de votre enfant. Ces informations sont aussi importantes à mon étude que les textes de votre enfant.

Si une question vous semble problématique, nous respectons évidemment votre droit de ne pas y répondre. Le cas échéant, biffez, s'il vous plaît, clairement la question.

Tous les renseignements seront traités de façon anonyme; une discrétion entière vous est garantie.

Je tiens à vous remercier de votre précieuse collaboration .

Mirjam Egli

Enfant (prénom) _____

☐ **filles** ☐ **garçons**

I QUELQUES DONNÉES PERSONNELLES

1) Date de naissance de l'enfant.....

2) Depuis quelle année êtes-vous en Suisse alémanique?

mère..... père/partenaire.....
.....

3) Où étiez-vous domiciliés avant?

mère.....
père/partenaire.....
.....

4) Avez-vous l'intention de rester en Suisse alémanique?

☐ oui ☐ je ne sais pas ☐ non

5) Quelle est votre profession?

Mère.....Père/partenaire.....

6) Depuis quelle année votre enfant est-il/elle en Suisse alémanique?

Depuis 19.....

Remarques.....

7) Quand votre enfant est-il/elle entré(e) à l'école primaire?

Année.....Mois.....

8) L'enfant est-il/elle allé(e) au jardin d'enfants

☐ de langue française? ☐ de langue suisse-allemande?
☐ de langue allemande? ☐ autre langue.....?

9a) L'enfant est-il/elle allé(e) en Spielgruppe/ crèche?

☐ non
☐ oui, de langue française ☐ oui, de langue suisse-allemande
☐ oui, de langue allemande ☐ oui, d'une autre langue.....

9b) Si oui, à partir de quel âge et combien de fois par semaine est-il/elle allé(e) en Spielgruppe/ crèche?

A partir de.....ans,fois par semaine

10) Qui s'occupe majoritairement de l'enfant à la maison?

☐ la mère ☐ le père/partenaire ☐ d'autres personnes
☐ le deux parents à parts égales

Remarques

.....
.....

II LES LANGUES

11) Quelles langues votre enfant *parle-t-il*?

- ☐ le français
 ☐ l'allemand
 ☐ le suisse-allemand
☐ autres.....

12) L'enfant *comprend-il/elle* d'autres langues? Si oui, lesquelles?

- ☐ non
☐ oui,.....

13) A partir de quel âge l'enfant a-t-il/elle parlé quelle langue?

- le français: à partir deans
 le suisse allemand: à partir deans
 l'allemand: à partir deans
 autre(s) langue(s): à partir deans

14) En quelle(s) langue(s) vous adressez-vous à l'enfant? Soulignez, s.v.p., combien vous parlez en chaque langue avec l'enfant

a) mère

- ☐ en français
 1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours
☐ en suisse-allemand
 1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours
☐ en allemand
 1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours
☐ un mélange de français et de suisse-allemand
 1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours
☐ en (autre(s) langue(s))
 1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

b) père/partenaire

- ☐ en français
 1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours
☐ en suisse-allemand
 1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours
☐ en allemand
 1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours
☐ un mélange de français et de suisse-allemand
 1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours
☐ en (autre(s) langue(s))
 1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

15) En quelle(s) langue(s) l'enfant s'adresse-t-il/elle à vous?**a) à la mère**☐ en français

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ en suisse-allemand

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ en allemand

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ un mélange de français et de suisse-allemand

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ en (autre(s) langue(s))

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

b) au père/partenaire☐ en français

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ en suisse-allemand

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ en allemand

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ un mélange de français et de suisse-allemand

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ en (autre(s) langue(s))

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

16a) Votre enfant vous répond-il parfois dans une autre langue que dans la langue dans laquelle vous vous êtes adressés à lui/elle? Dans quelles langues et à quelles occasions?**a) mère**

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

.....
.....**b) père/partenaire**

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

.....
.....

16b) Répondez-vous parfois dans une autre langue à l'enfant que dans la langue dans laquelle il/elle s'est adressé(e) à vous? Dans quelles langues et à quelles occasions?

a) mère

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

.....
.....

b) père/partenaire

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

.....
.....

17a) L'enfant a-t-il/elle des frères et soeurs? Quel âge ont-ils/elles?

.....

17b) En quelle(s) langue(s) frères et soeurs communiquent-ils entre eux?

☐ en français

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ en suisse-allemand

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ en allemand

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ un mélange de français et de suisse-allemand

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ en (autre(s) langue(s))

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

18) Votre enfant fréquente-t-il des copains/copines francophones?

☐ jamais ☐ rarement ☐ de temps en temps
☐ toutes les semaines ☐ tous les jours

19) Votre enfant fréquente-t-il d'autres adultes francophones (p.ex. parenté, fille au pair, amis, etc.)?

☐ jamais ☐ rarement ☐ de temps en temps
☐ toutes les semaines ☐ tous les jours

Remarques.....

.....
.....

III LIRE ET ÉCRIRE

20) A quel âge l'enfant a-t-il/elle appris à lire?

- a) en allemand: ☐ avant l'école, à.....ans ☐ à l'école
 b) en français: ☐ à.....ans ☐ jamais

21) Si l'enfant a appris à lire en dehors de l'école, avec qui l'a-t-il/elle appris?

- a) en allemand: ☐ en autodidacte ☐ avec.....
 b) en français: ☐ en autodidacte ☐ avec.....

22) Combien l'enfant lit-il/elle à la maison?

- a) en allemand:
☐ jamais ☐ rarement ☐ une fois par semaine
☐ quelques fois par semaine ☐ tous les jours

- b) en français:
☐ jamais ☐ rarement ☐ une fois par semaine
☐ quelques fois par semaine ☐ tous les jours

23) Qu'est-ce qu'il/elle lit en quelle langue à la maison?

- a) en allemand:
☐ rien
☐ livres pour enfants ☐ bandes dessinées ☐ magazines pour enfants
☐ textes scolaires ☐ instructions de jeux ☐ programmes de télévision
☐ autres.....

- b) en français:
☐ rien
☐ livres pour enfants ☐ bandes dessinées ☐ magazines pour enfants
☐ textes scolaires ☐ instructions de jeux ☐ programmes de télévision
☐ autres.....

24) Quelle est votre attitude face aux pratiques de lecture de votre enfant?

- a) en français
☐ je l'encourage ☐ je le laisse faire ☐ je m'y oppose ☐ j'hésite

- b) en allemand?
☐ je l'encourage ☐ je le laisse faire ☐ je m'y oppose ☐ j'hésite

Pourquoi?

.....

25) Si vous l'encouragez à lire, que faites-vous pour l'y encourager?

- a) en français.....
- b) en allemand.....

26) A quel âge l'enfant a-t-il/elle appris à écrire?

- a) en allemand: ☐ avant l'école, à.....ans ☐ à l'école
- b) en français: ☐ à.....ans ☐ jamais

27) Si l'enfant a appris à écrire en dehors de l'école, avec qui l'a-t-il/elle appris?

- a) en allemand: ☐ en autodidacte ☐ avec.....
- b) en français: ☐ en autodidacte ☐ avec.....

28) Combien l'enfant écrit-il/elle à la maison?

- a) en allemand:
- ☐ jamais ☐ rarement ☐ une fois par semaine
- ☐ quelques fois par semaine ☐ tous les jours
- b) en français:
- ☐ jamais ☐ rarement ☐ une fois par semaine
- ☐ quelques fois par semaine ☐ tous les jours
- c) en suisse-allemand
- ☐ jamais ☐ rarement ☐ une fois par semaine
- ☐ quelques fois par semaine ☐ tous les jours

29) Qu'est-ce qu'il/elle écrit en quelle langue?

- a) en allemand
- ☐ rien ☐ lettres ☐ cartes postales
- ☐ devoirs scolaires ☐ lettres ☐ cartes postales
- ☐ petits billets ☐ histoires ☐ journal intime
- ☐ autres.....
- b) en français
- ☐ rien ☐ lettres ☐ cartes postales
- ☐ devoirs scolaires ☐ lettres ☐ cartes postales
- ☐ petits billets ☐ histoires ☐ journal intime
- ☐ autres.....
- c) en suisse-allemand
- ☐ rien ☐ lettres ☐ cartes postales
- ☐ devoirs scolaires ☐ lettres ☐ cartes postales
- ☐ petits billets ☐ histoires ☐ journal intime
- ☐ autres.....

30) Quelle est votre attitude face aux pratiques d'écriture de votre enfant?

a) en français

☐ je l'encourage ☐ je le laisse faire ☐ je m'y oppose ☐ j'hésite.

b) en allemand

☐ je l'encourage ☐ je le laisse faire ☐ je m'y oppose ☐ j'hésite.

c) en suisse-allemand

☐ je l'encourage ☐ je le laisse faire ☐ je m'y oppose ☐ j'hésite.

Pourquoi?

.....

.....

31) Si vous l'encouragez à écrire, que faites-vous pour l'encourager?

a) en français.....

b) en allemand.....

c) en suisse-allemand.....

32) Racontez ou lisez vous des histoires à votre enfant?

a) en français

☐ jamais ☐ rarement ☐ une fois par semaine
☐ quelques fois par semaine ☐ tous les jours

b) en allemand

☐ jamais ☐ rarement ☐ une fois par semaine
☐ quelques fois par semaine ☐ tous les jours

c) en suisse-allemand

☐ jamais ☐ rarement ☐ une fois par semaine
☐ quelques fois par semaine ☐ tous les jours
Remarques.....

.....

.....

IV LES MÉDIAS

33) Votre enfant regarde-t-il/elle la télé?

a) en allemand

- ☐ jamais ☐ rarement ☐ une fois par semaine
☐ quelques fois par semaine ☐ tous les jours

b) en français

- ☐ jamais ☐ rarement ☐ une fois par semaine
☐ quelques fois par semaine ☐ tous les jours

c) en suisse-allemand

- ☐ jamais ☐ rarement ☐ une fois par semaine
☐ quelques fois par semaine ☐ tous les jours

34) Votre enfant écoute-t-il des cassettes d'histoires?

a) en allemand

- ☐ jamais ☐ rarement ☐ une fois par semaine
☐ quelques fois par semaine ☐ tous les jours

b) en français

- ☐ jamais ☐ rarement ☐ une fois par semaine
☐ quelques fois par semaine ☐ tous les jours

c) en suisse-allemand

- ☐ jamais ☐ rarement ☐ une fois par semaine
☐ quelques fois par semaine ☐ tous les jours

V LES LANGUES ET LES MÉDIAS CHEZ LES PARENTS

35a) Quelle(s) est votre langue principale/ sont vos langues principales? (Langue principale = langue dans laquelle on se sent le plus à l'aise)

- ☐ le français ☐ l'allemand ☐ le suisse-allemand
☐ autres.....

35b) Quelle(s) est (sont) la (les) langue(s) principale(s) de votre partenaire?

- ☐ le français ☐ l'allemand ☐ le suisse-allemand
☐ autres.....

36) Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison**a) mère**☐ le français

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ le suisse-allemand

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ l'allemand

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ un mélange de français et de suisse-allemand

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ autre(s) langue(s).....

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

b) père/partenaire☐ le français

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ le suisse-allemand

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ l'allemand

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ un mélange de français et de suisse-allemand

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ autre(s) langue(s).....

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

37) Quelle langue parlez-vous au travail/ à l'extérieur de la famille?**a) mère**☐ le français

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ le suisse-allemand

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ l'allemand

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ un mélange de français et de suisse-allemand

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

☐ autre(s) langue(s).....

1 jamais

2 rarement

3 moyennement souvent

4 souvent

5 toujours

b) père/partenaire☐ le français

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ le suisse-allemand

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ l'allemand

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ un mélange de français et de suisse-allemand

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ autre(s) langue(s).....

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

38) Regardez-vous la télé/ écoutez-vous la radio**a) mère**☐ en français?

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ en suisse-allemand?

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ en allemand

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ autre(s) langue(s).....

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

b) père/ partenaire☐ en français?

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ en suisse-allemand?

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ en allemand

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ autre(s) langue(s).....

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

39) Lisez-vous des livres**a) mère**☐ en français

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ en allemand

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ autre(s) langue(s).....

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

b) père/ partenaire☐ en français

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ en allemand

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ autre(s) langue(s).....

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

40) Êtes-vous abonnés à un quotidien, un hebdomadaire ou un magazine?☐ en français? ☐ en allemand? ☐ autre(s) langue(s).....?**41) En quelle(s) langue(s) écrivez vous?****a) mère**☐ en français

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ en allemand

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ en d'autre(s) langue(s).....

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

b) père/partenaire☐ en français

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ en allemand

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

☐ en d'autre(s) langue(s).....

1 jamais 2 rarement 3 moyennement souvent 4 souvent 5 toujours

42) Faites-vous ou votre partenaire partie d'une association francophone?

☐ oui ☐ non

43) Faites-vous ou votre partenaire partie d'une association de langue suisse-allemande?

☐ oui ☐ non

*******MERCI BEAUCOUP DE VOTRE PATIENCE*******

Remarques:

7.2 Questionnaire à remplir avec l'enfant

QUESTIONNAIRE POUR L'ENFANT

- 1) En quelle langue parles-tu avec ta famille?
 - a) Avec ta mère?.....
 - b) Avec ton père?.....
 - c) Avec tes frères et soeurs?.....
- 2) Quelles langues parles/entends-tu à l'école?
- 3) En quelle(s) langue(s) parles-tu avec tes camarades?.....
- 4) Avec la parenté (cousins, cousines, oncles, tantes, grand-mère, grand-père?)
.....
.....
- 5) Quelle langue préfères-tu?
- 6) Est-ce que tu aimes lire?
- 7) Qu'est-ce que tu lis?
en français.....
en allemand.....
- 8) Qu'est-ce que tu préfères?.....
Pourquoi?
- 9) Est-ce que tu lis beaucoup? Tous les jours?.....
- 10) Est-ce que tu aimes écrire?
en français.....
en allemand.....
en suisse-allemand.....
- 11) Est-ce que tu écris beaucoup à la maison?
en français.....
en allemand.....
en suisse-allemand.....
- 12) Qu'est-ce que tu écris?
en français.....
en allemand.....
en suisse-allemand.....
- 13) Qu'est-ce que tu préfères? Pourquoi?
- 14) Tu aimes aller à l'école?.....
- 15) Qu'est-ce que tu aimes faire le plus si tu as congé?.....
.....
- 16) Tu aimes lire à voix haute à l'école?.....
- 17) Tu aimes les exercices pour l'écrit à l'école?.....
- 18) Si on te donnait un livre en cadeau, tu en choisirais un en français ou en allemand?
.....
- 19) Tu regardes souvent la télé? (émissions)
en français.....
en allemand.....
- 20) Tu écoutes des cassettes? (titres)
en français.....
en allemand.....

7.3 Questionnaire pour l'interview semi-directive avec la mère

Enfant _____
☐ fille ☐ garçon

1) Informations concernant l'éducation linguistique de l'enfant

1a) Pensez-vous qu'il soit important pour l'enfant de pratiquer deux langues? Pourquoi?

.....

1b) Est-ce que le français joue un rôle important dans votre vie familiale? Dans quelle mesure?

.....

2) Avez-vous choisi une stratégie pour l'éducation linguistique de vos enfants?

.....

3) L'enfant a-t-il/elle rencontré ou rencontre-t-il/elle encore aujourd'hui des problèmes avec les langues?
Si oui, lesquelles?

.....

4) Y a-t-il des situations ou des sujets qui décident quelle langue vous parlez avec l'enfant?

.....

5) Pourquoi avez vous placé votre enfant à l'école suisse-allemande?

.....

6) (lié à 5) Avez vous songé à la possibilité de le mettre dans une école francophone?

Pourquoi (pas)?.....

.....

.....

2 Informations diverses sur les parents

7) Pourquoi vous êtes-vous installées en Suisse alémanique?

.....
.....
.....

8) Quels liens avez-vous gardé avec votre région d'origine? (Contacts, amis, parenté, etc)

.....
.....
.....

9) Avez-vous de la parenté francophone ici, en Suisse allemande? La fréquentez-vous beaucoup?

.....
.....
.....

10) Votre cercle d'amis est-il plutôt francophone ou plutôt germanophone? Pourquoi?

.....
.....
.....

Remarques/ observations

8 Tableau: fréquences relatives de l'usage des langues chez les parents

	Parents en Suisse romande	Parents en Suisse alémanique	<p>*** p > .0001</p> <p>** p > .01-.05</p> <p>• p > .05-.10</p> <p>ns (non significatif)</p>
Langue familiale au foyer mères	4.35 (0.49)	4.8 (0.41)	***
Langue scolaire au foyer mères	2.80 (0.95)	2.1 (1.15)	•
Allemand standard au foyer mères	1.25 (0.55)	1.41 (0.71)	ns
Mélange au foyer mères	2.0 (0.97)	1.53 (0.72)	ns
Langue familiale au foyer pères	3.82 (1.24)	4.23 (1.27)	ns
Langue scolaire au foyer pères	2.76 (1.25)	2.71 (1.31)	ns
Allemand standard au foyer pères	1.18 (0.64)	1.75 (1.0)	•
Mélange au foyer pères	1.82 (1.02)	1.56 (0.89)	ns
Langue familiale à l'extérieur mères	2.47 (1.35)	3.64 (1.01)	***
Langue scolaire à l'extérieur mères	4.52 (0.67)	3.11 (1.37)	***
Allemand standard à l'extérieur mères	1.63 (0.96)	1.76 (0.97)	ns
Mélange à l'extérieur mères	1.11 (0.20)	2 (0.21)	***
Langue familiale à l'extérieur pères	2.76 (1.35)	3.57 (1.25)	•
Langue scolaire à l'extérieur pères	4.24 (0.83)	3.16 (1.60)	**
Allemand standard à l'extérieur pères	1.76 (0.90)	3.17 (1.29)	***
Mélange à l'extérieur pères	1.06 (0.25)	1.29 (0.69)	ns

Echelle: 1 = jamais 2 = rarement 3 = moyennement souvent 4 = souvent 5 = toujours

